

EDUCATIVA

Faculdades Network - Revista da Faculdade de Pedagogia - ano 9 - número 1 - 2015

EDUCATIVA

Revista de Pedagogia





Revista Educativa
Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia
ISSN 1983-3970

Publicação anual das Faculdades Network

A Revista Educativa é uma publicação de divulgação científica na área de pedagogia, aberta a contribuições de pesquisadores de todo o Brasil e do exterior.

Mantenedores

Alexandre José Cecílio
Profa. Mestra Tânia Cristina Bassani Cecílio
Maria José Giatti Cecílio

Diretora Geral das Faculdades Network

Profa. Drana. Tânia Cristina Bassani Cecílio

Secretária Geral

Érica Biazon

Coord. Do Curso de Pedagogia

Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

Assessoria de Comunicação

Alzeni Maria Silva Duda Gambeta
(MTB 37218)

Editoração Gráfica e Eletrônica

Nathália Ruiz Leal
Wellinton Fernandes

Central de Atendimento

(19) 3476-7676 Ramal 213
biblioteca@nwk.edu.br



Revista Educativa
Faculdades Network – Revista da Faculdade de Pedagogia
ISSN 1983-3970

Ficha Catalográfica elaborada pelas Faculdades Network

Revista dos Alunos de Pedagogia / Tânia Cristina
Bassani Cecílio (org)– v. 7 n.1 (2012) – Nova Odessa,
SP: Faculdades Network, 2015-

Anual

Editada pelas Faculdades Network

ISSN 1983-3970

1.Educação - Periódicos. I. Faculdades Network (Nova
Odessa, SP).

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| EDITORIAL | 08 |
| O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM SALA DE AULA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Agatha Melissa Gonzaga Goss, Angela Harumi Tamaru</i> | 10 |
| A CRIANÇA SEM LAUDOS DIRETIVOS: UM OLHAR SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM <i>Andrea Zonaro, Angela Harumi Tamaru</i> | 29 |
| A RELEVÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Andreza Lopes Candido, Helena Prestes dos Reis</i> | 42 |
| A RELEVÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONVÍVIO DA CULTURA, ETNIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS <i>Ângela Cristina Pereira de Oliveira</i> | 51 |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SÍNDROME DE DOWN <i>Angélica Mariani Silva, Angela Harumi Tamaru</i> | 59 |
| ESCOLA, FAMÍLIA, EDUCAÇÃO: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA NO SUCESSO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS <i>Ariely Cristina Ferreira, Helena Prestes dos Reis</i> | 71 |
| O JOGO NA MATEMÁTICA COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>Cláudia Regina Paes Bento, Luis Carlos Gonçalves</i> | 82 |
| JOGOS PEDAGÓGICOS: UM AUXÍLIO PARA A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Helem Dayane Barboza Ribeiro, Luis Carlos Gonçalves</i> | 96 |
| A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROBLEMA DA INFANTILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS E DA FORMAÇÃO DOCENTE <i>Jaqueline Santiago, Luis Carlos Gonçalves</i> | 108 |
| A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Jéssica Josefa de Paiva, Luis Carlos Gonçalves</i> | 121 |
| ARTES CÊNICAS E AFRICANIDADE NAS SÉRIES INICIAIS <i>Joelma Cristina de Souza Soares, Luis Carlos Gonçalves</i> | 133 |

| | |
|--|-----|
| TÓPICOS DE FILOSOFIA: A AULA COMO OBRA DE ARTE E MEDIÇÃO PARA A AUTONOMIA INTELECTUAL <i>Luis Carlos Gonçalves</i> | 146 |
| A MÚSICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO <i>Márcia Silveira Arruda, Luis Carlos Gonçalves</i> | 162 |
| A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Marina Domingues Santos, Luis Carlos Gonçalves</i> | 175 |
| TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: UM DESAFIO NO ÂMBITO ESCOLAR <i>Cristiane Martins Pereira Donato dos Santos, Helena dos Reis Prestes</i> | 186 |
| ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO INTEGRAL: A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA <i>Daniele Cristina de Lima, Helena Prestes dos Reis</i> | 202 |
| EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ÁREA DESAFIADORA PARA O DIFERENTE DO COTIDIANO <i>Dérik Jader Rodrigues, Helena Prestes dos Reis</i> | 212 |
| COMPREENSÃO DA ALIENAÇÃO PARENTERAL POR PARTE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE NOVA ODESSA – SP <i>Erika Sampaio Assolari, Luciane Orlando Raffa</i> | 226 |
| LEVANTAMENTO DOS MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A SE DEDICAREM AOS ESTUDOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE SUMARÉ-SP <i>Jacir Maria da Conceição, Luciane Orlando Raffa</i> | 255 |
| A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO <i>Jurema Silva Barros, Angela Harumi Tamaru</i> | 277 |
| A IGUALDADE DE GÊNERO E O SEXISMO NO CENÁRIO ESCOLAR: A VISÃO AXIOLÓGICA DO PROFESSOR <i>Kesya Larysse dos Santos, Angela Harumi Tamaru</i> | 290 |
| A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO <i>Maria Madalena da Silva, Angela Harumi Tamaru</i> | 301 |
| ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO INTERGRAL OU MERA EXPANSÃO DA JORNADA ESCOLAR? <i>Maria Priscila Ribeiro Zanini, Luciane Orlando Raffa</i> | 314 |

| | |
|--|-----|
| OS BENEFÍCIOS DA LEITURA FEITA EM SALA PELO PROFESSOR E PELO ALUNO EM UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTANA <i>Marinalva Gomes dos Santos da Silva, Ângela Harumi Tamaru</i> | 340 |
| DIÁLOGO OU CASTIGO? O QUE OS PAIS FALAM E O QUE FAZEM <i>Alexandra Cristina Menale Dermiglio, Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Maria Aparecida Belintane Fermiano</i> | 352 |
| EDUCAÇÃO E TRABALHO X TRABALHO E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES NA HISTÓRIA DE NOVA ODESSA <i>Nélia Maria Puccini Búrugo</i> | 365 |
| CORES, FORMAS E TEXTURAS DA ARTE VISUAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL (3-5 ANOS DE IDADE) <i>Renata Q. Alves Ferreira, Angela Harumi Tamaru</i> | 374 |
| A IMPORTÂNCIA DO AUXÍLIO FONOLÓGICO NA ESCOLA <i>Samanta Cristina Martins Nascimento Nery, Angela Harumi Tamaru</i> | 393 |
| CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SUAS RELEVÂNCIAS E CONSEQUÊNCIAS <i>Samara Correa de Lima, Helena Prestes Reis</i> | 405 |
| COMO É INTRODUIDO O ENSINO DOS NÚMEROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Sandra Pereira Ferreira Camilotti, Angela Harumi Tamaru</i> | 418 |
| JOGOS E A RELEVÂNCIA NO COTIDIANO NA APRENDIZAGEM NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Sara Silva de Almeida, Helena Prestes Reis</i> | 429 |
| BONECA BARBIE, VOCÊ QUER SER COMO ELA? <i>Larissa Rosa de Faria Mussio, Maria Aparecida Belintane Fermiano</i> | 438 |
| A DIVERSIDADE CULTURAL E A RELEVÂNCIA DE COMPORTAMENTOS EDUCACIONAIS NOS AMBIENTES ESCOLARES <i>Vânia Aparecida da Cruz, Helena Prestes Reis</i> | 459 |
| A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEITOS ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, AFETO SOCIAL E COGNITIVO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA <i>Virginia O. Carvalho, Helena Prestes Reis</i> | 471 |
| ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Valéria Lopes da Silva Zancchini, Angela Harumi Tamaru</i> | 481 |

| | |
|---|-----|
| EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: PANORAMA HISTÓRICO E INCENTIVO AO USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA <i>Agatha Melissa Gonzaga Goss, Marli Naomi Tamaru</i> | 491 |
|---|-----|

- RESENHAS

| | |
|---|-----|
| RESENHA DE “AVALIAÇÃO: UMA PRÁTICA EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS <i>Shyrlei Miranda, Priscila Invernon</i> | 506 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| RESENHA DE “ DEVE-SE REDUZIR A MAIORIDADE PENAL NO BRASIL <i>Tauana F. da Silva, Tatiane C. da Silva</i> | 507 |
|--|-----|

EDITORIAL

É com imensa satisfação que a nossa Revista do curso de Pedagogia faz mais uma edição, contendo artigos dos nossos professores e alunos, resultados de pesquisa com grande destaque e radicalidade em suas realizações.

Temos destaques para os seguintes artigos: “Tópicos de filosofia: a aula como obra de arte e mediação para a autonomia intelectual”, apresentado pelo Professor Luís Carlos Gonçalves, e “Educação e Trabalho versus Trabalho e Educação: aproximações na história de Nova Odessa”, apresentado pela professora Nélia Maria Puccini Burigo, como resultado de seu estudo de Doutorado.

Apresentamos também um conjunto consistente de trabalhos, cujos temas amplos abarcam todo o universo pelo qual se depara a área da Pedagogia no contexto atual. Temos trabalhos que demonstram preocupação com o uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas por parte do professor regente, dificuldades do docente com relação a intervenção com alunos com baixa aprendizagem; a necessidade de o professor intervir em momento oportuno para garantir o avanço do aluno; a integração da escola, família e comunidade; a escola em tempo integral; alienação parental e a instituição de ensino; igualdade de gênero e sexismo em contexto de aprendizagem, tratando da “herança cultural” na interpretação do modo de se comportar socialmente.

São também abordadas linhas teóricas, como o construtivismo; conteúdos de ensino, como leitura, oralidade; o trabalho com os jogos como recurso didático para o ensino de conteúdos escolares, como o ensino de números; formas de tratamento didático, discutindo o castigo e o diálogo; a educação de jovens e adultos; a relevância de um projeto político pedagógico que trate das diversas etnias nas escolas; relação entre a pedagogia e as artes, como a acentuação da relação da africanidade com as artes cênicas, o estudo da música, das artes visuais; temas que abarcam a psicologia favorecendo a aprendizagem, como a afetividade e a motivação, bem como os casos mais comuns em sala de aula, como a síndrome de down, o déficit de atenção; e a importância do auxílio fonológico nas escolas.

Desse modo, percebe-se quão rico é o material com que o leitor vai se deparar com essa edição, resultado de intenso trabalho de pesquisa desenvolvido ao longo do ano, ao que recomendamos boa leitura!

Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

Profa. Me. Tânia Cristina Bassani Cecílio

O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM SALA DE AULA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Agatha Melissa Gonzaga Goss¹

Angela Harumi Tamaru²

RESUMO

As políticas públicas de educação têm dado bastante ênfase, ao longo dos últimos anos, à necessidade de informatizar as escolas a fim de ampliar as práticas pedagógicas, preparando e formando cidadãos para que avancem nos estudos no processo de ensino-aprendizagem. Com esta política, espera-se alcançar melhorias para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi verificar se as salas de informática implantadas nas escolas estão sendo utilizadas de fato e as ferramentas tecnológicas exploradas por docentes e discentes. Dessa forma, espera-se que as ferramentas tecnológicas em uso ampliem as tarefas do dia-a-dia escolar, uma vez que se trata de crianças nascidas em uma era digital. Foram analisadas escolas municipais da cidade de Sumaré-SP, observando crianças que se encontram em processo de alfabetização entre 7 e 9 anos e seus respectivos professores. Foi analisada a atuação do professor regente, professor e ou instrutor de informática, a política da escola com relação ao uso das ferramentas tecnológicas e crianças com muita e com pouca dificuldade de aprendizagem, bem como os seus avanços e desempenho para vencer suas dificuldades.

Palavras-chave: Alfabetização Digital. Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino. Aluno e Aprendizagem.

ABSTRACT

Public policies of education have given enough emphasis over the past few years, the need to computerize schools in order to expand the teaching practices, preparing and forming citizens to advance in studies in the teaching-learning process. With this policy, it is expected to achieve improvements to reduce illiteracy rates in Brazil. In this sense, the objective of this study was to determine whether the computer rooms deployed in schools are being used in fact and the technological tools exploited by teachers and students. Thus, it is expected that technological tools in use extend the tasks of day-to-day school, since it comes to children born in a digital age. Municipal schools in Sumaré-SP were analyzed by observing children who are in the process of literacy between 7 and 9 years and their teachers. It analyzed the performance of the regent teacher, and or computer instructor, school policy regarding the use of technological tools and children too and with little difficulty learning, as well as their progress and performance to overcome their difficulties.

¹ Licencianda do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP. E-mail: agathagoss@yahoo.com.br

² Orientadora do trabalho, coordenadora e professora doutora do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP. E-mail: angelaharumi2000@yahoo.com.br

Keywords: *Digital Literacy. New Technologies Applied to Education. Student and Learning.*

1 Introdução

Apesar da política de universalização do ensino no Brasil nas últimas décadas, por exemplo, por meio da política do Mobral e da Educação para Todos, hoje ainda há um alto índice de analfabetismo no país, de modo que é preciso modificar esse quadro para que se democratize o acesso ao conhecimento sistematizado. Para que se avance nesses resultados, os pedagogos alfabetizadores podem se utilizar de ferramentas tecnológicas. Estas se tornaram um fenômeno mundial, e esse atrativo precisa ser devidamente explorado a fim de se mudar esse quadro de analfabetismo no país, conforme indicado na citação a seguir.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios o Pnad (2011), o documento publicado pela agência da ONU (2014):

A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais no Brasil é 8,6%, totalizando 12,9 milhões de brasileiros, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011. Para cumprir o compromisso assumido no Acordo de Dacar (Senegal), o Brasil deve chegar a 2015 com taxa de analfabetismo de 6,7%. O compromisso Educação para Todos traz seis metas que integram o Acordo de Dacar, assinado em 2000. Até 2015, os países devem expandir cuidados na primeira infância e educação, universalizar o ensino primário, promover as competências de aprendizagem e de vida para jovens e adultos, reduzir o analfabetismo em 50%, alcançar a paridade e igualdade de gênero e melhorar a qualidade da educação. (PNAD, 2011).

Embora este acordo seja promissor quanto aos deveres das políticas educacionais, é preciso ter um olhar caleidoscópico para que possamos entender um pouco mais deste promissor e utópico acordo das políticas educacionais do Brasil ao longo de seus 515 anos. Não devemos nos perder da memória da educação do nosso país, pois se hoje o quadro ainda se arrasta neste contexto de analfabetos, o problema não é de hoje.

Para agravar o problema, conforme aponta o IBOPE, o analfabetismo funcional do Brasil se encontra assim:

Em 2012, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa divulgaram o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) entre estudantes universitários do Brasil e este chega a 38,4%, refletindo o expressivo crescimento de universidades de baixa qualidade durante a última década. Esses índices tão altos [...] devem-se à baixa qualidade dos sistemas de ensino público, à falta de infraestrutura das instituições de ensino (principalmente as públicas) e à falta de hábito e interesse de leitura do brasileiro. Em alguns países desenvolvidos e/ou com um sistema educacional mais eficiente, esse índice é inferior a 10%, como na Suécia. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO CRUZ, 2008).

O problema do analfabetismo funcional é decorrente do analfabetismo, ou seja, o analfabeto funcional sabe ler, escrever, mas não sabe interpretar um texto ou um bilhete, ele não é letrado, ao passo que o analfabeto não sabe ler tampouco escrever ou o fazem de forma precária e insuficiente.

Segundo Xavier; Ribeiro e Noronha (1994), com a chegada dos portugueses no Brasil, houve a necessidade de se alfabetizar os indígenas para melhor servirem a seus senhores, os jesuítas ensinavam só o que eles queriam e não o que era necessário. Vimos, então, uma cultura portuguesa para a elite, ou seja, para poucos eruditos. Por volta de 1549, chega a “companhia de Jesus”, criada para combater a reforma dos jesuítas, o que pouco adiantou diante da força da igreja no país, mas, com a crise da época e o passar dos anos, por volta de 1759, com a chegada do iluminismo, surge a educação Pombalina, com Marques de Pombal expulsando de vez os jesuítas, criando as aulas régias, voltadas para a cultura de outras línguas, ou seja, ainda poucos da elite tinham a educação.

2 Revisão Bibliográfica

Para que possamos começar a construir um novo quadro de estatísticas quanto aos índices de analfabetismo no Brasil, conforme indica documento redigido na Escola Municipal Prof.^a Celina M. C. Ricci (2010), por sua equipe de docentes, nós, pedagogos, não podemos deixar de lembrar a história da educação e temos que fazer uso de ferramentas possíveis para mudarmos este quadro, e uma delas é as tecnológicas:

É preciso enfatizar o uso da informática como fonte inovadora do processo de aprendizagem, visando um melhor aproveitamento [...] das atividades [...]. Fica evidente que a tecnologia é uma das principais portas [...] para o conhecimento. [...] Para as propostas educacionais, principalmente na área da alfabetização, o uso de novas tecnologias na escola possibilita emergir o aluno num universo novo, interessante e interativo, no qual ele se vê bem mais como sujeito de sua aprendizagem do que nas formas tradicionais de ensino, que os processos de comunicação humana pressupõem o uso de um simbolismo vasto e diferenciado que ultrapassa o universo alfabético do texto escrito. (E.M. Prof.^a C.M.C. RICCI, 2010).

E é pensando em atender as expectativas da aprendizagem do aluno através dos meios tecnológicos, formando cidadãos críticos, autônomos e promovendo transformações na organização educacional, que se pretende aproximá-los mais dos recursos tecnológicos exigidos pela sociedade, inserindo novas e possíveis relações entre o aprendizado da leitura e da escrita e o uso do computador. Assim, identificam-se estratégias de leitura e escrita de alunos, por meio de jogos, sites, blogs educacionais, e-mails, fotoblogs, entre outras atividades atrativas facilitadoras da aprendizagem, trazendo novos elementos aos processos educacionais, despertando maior interesse nos aprendizes, melhorando o desempenho em relação à aprendizagem.

Segundo Cenas (2011) do jornal Gazeta do Povo, “o computador está mudando o processo de alfabetização das crianças”. Com o acesso fácil desde cedo incentivam os pequenos a ingressarem no mundo das letras, antes mesmos de terem contato com a escola. “É uma geração que está à frente em relação ao uso do computador, e outras ferramentas tecnológicas, e isso tende a crescer”.

“Não faz mais sentido alfabetizar sem levar em conta essa vivência de informática”, diz o pós-doutor em educação, autor de livros sobre sociologia da educação e professor da Universidade de Brasília (UNB), Pedro Demo (2011). Desse modo, as crianças precisam ter acesso às possibilidades oferecidas pela tecnologia, tendo em vista que as escolas públicas têm ferramentas, embora ainda não consigam fazer uso real delas.

É necessário que os professores, desde a educação infantil, comecem a dar aulas de alfabetização nas salas de informática, mas que precisam ser bem elaboradas, com critérios e bases em informática, para que se efetive a parceria do grupo de alunos e o corpo pedagógico da escola. O computador como ferramenta da aprendizagem traz um fascínio às crianças, despertando sua curiosidade e sabemos que não existe aprendizagem se não se tiver interesse. É claro que tudo precisa ser feito de forma organizada e bem orientada para que se possa alcançar o efetivo aprendizado.

Segundo Teberovsky, Gallart e colaboradores (2004, p. 176), “as crianças diante de um teclado usam as duas mãos em vez de traçar grafias, ela deve escolher uma das opções para apertar e estão à disposição deles todas as letras possíveis para compor uma palavra”.

Já no livro **O ingresso a escrita e nas culturas do escrito** (2013, p. 488), destaca-se:

Algumas contribuições das tecnologias para o ensino deixam mais acessíveis uma grande diversidade de textos (o que é essencial para alfabetizar) dão mais autonomia para o aluno e reforçam a ideia de que professores ou livros didáticos não é a única fonte de informação. Assim, com o bom uso [...], aliado aos outros recursos, a criança tem mais uma possibilidade de entrar em contato com os desafios dessa fase. (FERREIRO, 2013, p. 488).

Palfrey e Gasser (2011) enfatizam e destacam o seguinte:

Os Nativos Digitais vão mover os mercados e transformar as indústrias, a educação e a política global. Essas mudanças podem ter efeito imensamente positivo [...]. De modo Geral, a revolução digital já tornou este mundo [...] melhor. E os Nativos Digitais têm todo o potencial [...] para impulsionar muito mais a sociedade, de um sem número de maneiras – se deixarmos. (PALFREY; GASSER, 2011, p.17).

Esses autores não deixam de alertar, quanto à educação da internet, dos perigos, vantagens e desvantagens, que devem ser dadas por pais, familiares e escolas. O nosso objetivo é, desse modo, mostrar o quanto as ferramentas tecnológicas, como sites, blogs educacionais, e-mails, jogos online, fotoblogs, GPS e redes sociais, podem, não obstante ofereçam seus perigos, favorecer um desenvolvimento mais rápido e eficiente no processo de ensino-aprendizagem, em especial para a construção do raciocínio lógico. É preciso deixar claro que tais ferramentas não irão substituir os cadernos, lápis e borrachas, nem o contato físico e a troca entre pares, porque tudo isso é parte do desenvolvimento humano. O que se pretende é estimular educadores a utilizarem-nas com maior frequência e autonomia, sendo eles mesmos os regentes de suas salas com uso da informática, e não passar essa etapa do desenvolvimento para terceiros.

Desse modo, a problemática deste estudo visa enfatizar o uso de ferramentas pedagógicas, em especial as tecnológicas, que auxiliam professores no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Desse modo, adota-se o foco nos altos índices do analfabetismo no Brasil que, apesar de ter sido apontado como em queda em 2014, ainda são bem altos em comparação a outros países. Segundo o site G1. Globo.com, o IBGE e o PNAD afirmam que hoje se aproxima a 13 milhões de pessoas com até 15 anos ou mais que estão no grupo de analfabetos no Brasil.

Considerando que estamos no século XXI, e por vivermos em um mundo globalizado, no qual as crianças desde 1980 são consideradas “nascidas na era Digital”, é necessário, com urgência, que professores, acompanhem essa evolução e passem a explorar ferramentas como os computadores e suas especificidades como sites, blogs

educacionais, e-mails, jogos online, fotoblogs e redes sociais. Assim, ao utilizá-las, visam que o desempenho dos alunos seja melhorado, as habilidades expandidas e valorizadas. É necessário que docentes valorizem e explorem essas ferramentas, eles podem e devem ser autônomos no processo, pois é necessário que se dê a devida importância para o ensino fundamental, pois é à base do conhecimento. Assim, o foco nesta pesquisa é entender se os professores alfabetizadores utilizam as ferramentas tecnológicas, ou não, para ampliarem seus trabalhos no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que o Governo Federal do Brasil já equipou nossas escolas com salas completas com computadores. Entendemos também que temos uma grande variedade de recursos, porém, para se trabalhar textos, histórias, parlendas, o alfabeto, os numerais, não é necessário utilizar a internet, o professor pode desenvolver excelentes trabalhos apenas com a digitação, ampliando os conhecimentos das crianças. E, em função disso, é preciso entender como a escola se coloca em face desses equipamentos. É preciso aproveitar a familiaridade que os alunos têm com a tecnologia para inovar e utilizar as ferramentas em favor da alfabetização. Ensinar na era digital significa oferecer suportes como programas educativos aliados ao audiovisual e o uso da internet.

Entendemos que há muitas perspectivas em se utilizar as ferramentas tecnológicas nos anos iniciais, principalmente na alfabetização, se pensarmos que hoje há 1 dos 6 bilhões de pessoas no mundo que têm acesso tecnológico. Segundo Palfrey e Gasser (2011),

Uma das coisas mais preocupantes de tudo o que diz respeito à cultura digital é o enorme fosso que ela abre entre aqueles com recursos e aqueles sem. Esta divisão é regional: países ricos como os Estados Unidos e a Suíça têm altos níveis de acesso de banda larga às residências, altos índices de alfabetização e sistemas educacionais que (frequentemente) enfatizam o pensamento crítico. Como resultado, muitos garotos dos países ricos são Nativos Digitais. No mundo em desenvolvimento, a tecnologia é menos prevalente e também a eletricidade é, com frequência, escassa, o índice de analfabetismo é alto, e os professores que sabem como instruir as crianças com segurança no uso das tecnologias é mais escasso ainda. (PALFREY; GASSER, 2011, p.24).

É preciso entender que o mundo da era digital oferece novas oportunidades para aqueles que sabem como aproveitá-las, possibilitando criatividade, empreendimento e inovação. Os educadores precisam fazer uso dessas oportunidades, uma vez que as escolas públicas estão informatizadas e dispõem de salas de informática. Cada um de nós, educadores, temos um papel importante a desempenhar para a solução do analfabetismo. Pensamos que, se todos se unirem e realmente pensarem nesses alunos para que sejam autônomos e críticos para poderem ler e interpretar, sendo alfabetizados e letrados, podemos, assim, superar este quadro de analfabetismo.

Palfrey e Gasseer, (2011, p. 18) preocupam-se também com o impasse vivido pelos profissionais da área educacional. “Os professores se preocupam com o fato de eles próprios estarem em descompasso com seus alunos Nativos Digitais, que as habilidades que eles têm ensinado estejam se tornando perdidas ou obsoletas e que a pedagogia do nosso sistema educacional não consiga manter-se atualizadas com mudanças no panorama digital”. Os educadores precisam pensar na tecnologia como uma ferramenta de trabalho que precisa ser incorporada em seu planejamento. É necessário que os professores formados antes da década de 1980 embarquem nessa era, podendo orientar seus alunos quanto às vantagens e desvantagens do mundo virtual. O fato é que apenas poucos educadores fazem uso das ferramentas tecnológicas. É preciso

rever a elaboração das aulas para adotarem ferramentas digitais em meio às inúmeras atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. A era digital foi criada para agregar valores, assim, o contato físico, a troca entre pares, os momentos de leitura e toda a rotina escolar e das salas de aulas são fundamentais para o desenvolvimento humano, social, afetivo e cognitivo, e podem ser potencializados com as ferramentas tecnológicas.

Segundo a LDB-Lei nº 9394, de 20 /dez/1996 no capítulo II da educação básica artigo 22, temos: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Sendo assim, é preciso lembrar que vivemos em um mundo globalizado e informatizado e em quase tudo fazemos uso das ferramentas tecnológicas e se, desde pequenos, estes alunos aprenderem a valer-se de seus estudos para interpretar uma tela de uma ferramenta, será grande avanço. E o quanto antes os professores adotarem momentos digitais com seus alunos, melhor será, pois os instrutores de informática adotam muitas salas para realizar instruções de informática, não podendo desenvolver conhecimentos específicos de cada aluno.

Quantas salas diariamente passam por este instrutor, pensamos nas questões do desenvolvimento e das dificuldades dos alunos, dos registros que os professores regentes fazem de cada aluno durante o ano letivo, pois, ao longo do ano, sabe quais as necessidades de cada um de seus alunos, ao passo que um instrutor de informática pode até saber, perceber, mas não tem o tempo e um trabalho hábil para acompanhá-lo por um tempo maior. Assim, o objetivo é apresentar um bom contexto e sugerir o que nós, professores, podemos fazer para lidar com este período de transição, globalmente conectado, sem destruir o que já foi conquistado.

Os professores que se sentem distantes dos nascidos da era digital repensem os valores e passem a vera tecnologia como um grande recurso pedagógico. Os professores precisam trabalhar juntos e interdisciplinarmente para encontrar soluções criativas. Dessa forma, não podem seguir isolados nas atividades, mas devem contar com o apoio de sua escola e de seus coordenadores. É preciso colocar seus alunos em face das suas dificuldades de aprendizagem, a fim de vencê-las. Não podemos deixar de mencionar que as empresas de tecnologias e seus programas didáticos, para desenvolver o aprendizado de forma clara e lúdica, fazem ferramentas cada vez mais atrativas. Assim, esperamos que esta geração de alunos do século XXI tornem-se cidadãos ativos, responsáveis, alfabetizados e letrados.

Rehder (2008) nos faz compreender o que está evidente, que, cada vez mais, temos uma grande necessidade de, enquanto profissionais da educação, acompanhar o mundo virtual para educar nossos discentes, e foi isto que a professora de língua portuguesa, Roberta Ramos, fez ao transformar a sua matéria tão interessante quanto blogar com um amigo, ela diz: “quando tive a ideia [de fazer um blog para meus alunos], achei que poucos acessariam” (citada por REHDER, 2008). Assim é contada a experiência:

Acessar diariamente o blog da professora de língua portuguesa Roberta Ramos para fazer exercícios gramaticais já virou rotina para a 6ª série do Colégio São Luís [...] em São Paulo. Até o ano passado, eles não tinham tanto interesse em aprimorar a ortografia. A mudança foi motivada por uma estratégia simples [...]: lançar desafios gramaticais no blog sem avisar a data. [...]Nem a professora esperava uma reação tão positiva. "Quando tive a ideia achei que poucos acessariam", diz Roberta. "Mas o mistério e a competição fez os alunos acessarem frequentemente o blog. O bom é que todos passaram

a resolver os exercícios, já que não têm como saber a ordem de acesso. Só no dia seguinte, em aula, é que divulgo o resultado. “O blog (www.auladaroberta.blogspot.com) se tornou uma espécie de continuidade das aulas”. (REHDER, 2008).

Mas a autora deixa claro que só criar um blog não basta, é preciso um trabalho motivacional em sala de aula, uma atualização constante e, principalmente, cuidado com questões de segurança, pois se engana o professor que acha que só criar um blog basta para que os alunos acessem, portanto, conforme indica Rehder (2008):

Hoje, o professor não pode mais ignorar a tecnologia. Mais do que isso, ele tem de aproveitar o interesse que ela desperta para atrair a atenção dos alunos. Os resultados do uso do blog em classe já podem ser notados. Os alunos passaram a indicar sites relacionados à matemática no meu blog e alguns se tornaram usuários assíduos (ORLANDO, 2006 citado por REHDER, 2008).

Ter uma visão ampla sobre a tecnologia proporciona resultados satisfatórios para todos, nessa era informatizada, isso significa que temos que estar em constante relação com o mundo, porque hoje ele é virtual, acontece em tempo real e, a cada segundo, há mudanças e os alunos blogueiros são críticos e rápidos em suas observações e ações. Outro exemplo no mesmo contexto, mas em matemática, e aproveitando as recomendações de Rehder (2008), temos:

A mesma estratégia foi adotada neste ano pelo professor de matemática Mauricio Orlando, do Colégio Pentágono [...].Ele dá aulas há 26 anos. Agora, com o blog, faz plantões online e cria espaço para que os alunos publiquem desafios para os colegas resolverem, além de divulgar exercícios extras. O professor também usa uma espécie de prancheta high tech que permite fazer exercícios no campo virtual enquanto dá aulas. "Hoje em dia o professor não pode mais ignorar a tecnologia. Mais do que isso, ele tem de aproveitar o interesse que ela desperta para atrair a atenção dos alunos", diz. Os resultados do uso do blog em classe, segundo Orlando, já podem ser notados. "Os alunos passaram a indicar sites relacionados a matemática no meu blog e alguns se tornaram usuários assíduos."(ORLANDO, 2006 citado por REHDER, 2008).

Entendemos que a tecnologia dá ênfase ao estudo e prende a atenção dos alunos nascidos na era digital, já nós, professores, conseguimos desenvolver um planejamento muito mais rápido e eficiente com o uso de tal ferramenta, pois a internet possibilita estarmos em contato com o mundo em tempo real, o que nos faz ficar atento para o que é novo. Segundo Porto Alegre (2004), “o cenário apresentado é aperfeiçoado se houver a preocupação em se aliar o que há de melhor e mais acessível em termos de novas tecnologias, seja no campo telemático, de software ou de hardware ao ensino presencial, visto que a tecnologia diminui distâncias agilizando o aprendizado das pessoas”.

Professor e escola devem se superar, porque ainda estão presos aos velhos conceitos de uma civilização problemática que tem dificuldades de acompanhar o progresso, afinal, não importa onde estamos se, de corpo presente ou não, porque o ensino, através das ferramentas tecnológicas como blogs e páginas sociais, remete-nos a estas vantagens. É preciso perceber que o objetivo maior do uso das tecnologias em sala de aula é de formar um conjunto perfeito de ferramentas que nós dê suporte para novos recursos com grandes informações. Entendemos que temos que explorar ainda mais esse projeto para alcançarmos novos desafios, traduzidos pela dinâmica da sociedade, para que estes sejam atendidos.

Portanto, é necessário que os professores explorem as aulas de TIC oferecidas pelas faculdades em geral, ampliando seus métodos para que possam realmente acompanhar a evolução tecnológica. Vimos exemplos claros de professores e o sucesso de suas aulas com o uso do blog. E estes exemplos valem para tantos profissionais que ainda estão presos a educação tradicional, entrelaçados com os velhos e inseparáveis lápis, cadernos, lousa e giz, que também têm suma importância, mas que, em tempos atuais, já não se bastam. É como dizia Abraham Lincoln: “os padrões do passado tranquilo são inadequados para o presente tempestuoso. Como o nosso caso é novo, temos que pensar de maneira nova e agir de maneira renovada.” Ou seja, em um mundo globalizado formado por nativos digitais é preciso fazer uso de todas as ferramentas tecnológicas que temos como data show, a TV, o DVD, o projetor de slides, tablets, computadores entre outros a nossa disposição para que possamos evoluir.

Um professor bem formado acompanha as necessidades dos alunos nascidos na era digital, faz uso da tecnologia e utiliza-se das ferramentas tecnológicas, em especial, o computador, para acompanhar as necessidades tecnológicas de seus discentes e em favor de si mesmo, pois o computador é um instrumento que auxilia na construção do conhecimento, tornando-o um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, ajuda a desenvolver competências e habilidades, como ter autonomia, pensar, criar, aprender e pesquisar.

Os docentes precisam avançar em suas práticas e métodos de ensino e aprendizagem, dessa forma, cabe a cada escola aproveitar suas salas de informática e seus instrutores, não apenas para desenvolver e aplicar aulas de informática para os discentes. É preciso que a escola usufrua de tais disponibilidades tecnológicas em favor de seus docentes, e o coordenador pedagógico pode desenvolver uma Oficina de Informática, dentro da própria escola, na sala de informática, capacitando seus docentes, fazendo com que eles conheçam novos métodos, softwares educativos, conhecendo o sistema operacional, podendo vivenciar as atividades dos programas educacionais para poder inseri-las no seu planejamento; explorar novas propostas e possibilidades para dinamizar sua prática pedagógica, envolvendo atividades com recursos básicos de computadores e internet, tais como: estudo e pesquisa, leitura, navegação, publicação de ideias, criações diversas, socialização e resolução de problemas, para que, dessa forma, possam dominar os recursos tecnológicos oferecidos pela escola, podendo explorá-los a favor dele próprio e de seus discentes.

3 Materiais e métodos

Após um levantamento bibliográfico utilizando o IMEP/IBGE, que mostra os índices do analfabetismo do Brasil em tempos atuais, artigos pesquisados em revistas conceituadas como Nova escola e Época São Paulo, autores como Ferreiro, Palfrey e Gasser, Piaget, foram estudadas escolas municipais da cidade de Sumaré-SP, onde foi realizada coleta de dados com 39 (trinta e nove) alunos e 6 (seis) professores, 1 (um) Instrutor de Informática e 1 (um) Coordenador Pedagógico Escolar por meio da realização de uma pesquisa descritiva qualitativa. O questionário foi aplicado aos alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Foi utilizado um mesmo questionário para 14 alunos avaliados como medianos em seu aprendizado, 12 alunos avaliados com baixo desenvolvimento de aprendizado, 12 alunos avaliados com um bom desenvolvimento de aprendizado e um aluno de DI (Diagnosticado com atraso mental). Este critério ajudou a compor para o efetivo contemplamento do universo escolar em face ao uso das ferramentas tecnológicas em especial o computador. Descrevemos o

trabalho de campo nas escolas pesquisadas, salientando condições técnicas, pedagógicas, materiais didáticos, enfim, apontando avanços e dificuldades relativos ao uso da tecnologia no âmbito escolar.

Segundo Moreira e Caleffe (2006, p.70), “a pesquisa descritiva é um estudo de status que é amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”. Seguindo à luz dos autores, este artigo vivenciou a realidade da pesquisa qualitativa, como sendo a que explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.70).

4 Resultados e discussões

O trabalho foi desenvolvido com alunos dos segundos e terceiros anos das séries iniciais, que estudam no período matutino e vespertino da escola pesquisada, seguindo um cronograma estabelecido. Os mesmos questionários foram aplicados a uma amostra composta por 39 alunos considerando seus graus de aprendizagem. Todos os alunos tiveram suas identidades preservadas, sendo indicados pelas letras iniciais de nomes e sobrenomes, sua idade e série. A escola pesquisada também é mantida com nome fictício para que lhe seja assegurado sigilo, assim como o instrutor de informática e a empresa terceirizada contratada pela cidade de Sumaré-SP.

Descrita as informações básicas da pesquisa, seguimos para entender o que a escola oferece nas aulas de informática.

Tabela 1. Principais atividades desenvolvidas na escola utilizando a informática, segundo o instrutor de informática da escola Municipal de Sumaré-SP.

| |
|--|
| Tipos de atividades pedagógicas: leitura, contas de adição e subtração, pesquisas, escrita. |
| Disciplinas que se destacam na informática: Língua Portuguesa, Matemática. |
| Jogos educativos mais utilizados: Tux Math; G Compris série educacional. |
| Recursos que fazem uso nas aulas: internet, sites, blogs educacionais, e-mails, jogos online, fotoblogs, GPS, redes sociais. |
| Contribuições: desenvolvimento das dificuldades de leitura, escrita e oral, apresentação do que pesquisaram (seminário). |
| Questões globais trabalhadas: Dengue, Dia da Mulher, A vida de Romero Brito, Tarsila do Amaral. |
| Faz uso do editor de texto Word/Excel; para escrita, leitura, planilhas, matemática, mapas. |
| Fonte: Elaborada pela própria pesquisa |

A partir das descrições da Tabela 1 sobre atividades desenvolvidas nas aulas de informática, entendemos que as aulas de informática não apresentam um planejamento pedagógico direcionado às atividades da sala de aula. Este processo de ensino e aprendizagem oferecido nas aulas de informática estão direcionados apenas para a iniciação dos alunos dos anos iniciais em informática, e o que poderia ser utilizado como uma ferramenta para favorecer o processo de ensino e aprendizagem como na alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática está deixando de ser explorado pelo corpo docente e coordenação pedagógica.

A escola pesquisada tem um potencial favorável para a exploração das ferramentas tecnológicas, podendo assim contribuir muito para o desenvolvimento e o avanço do processo de alfabetização e letramento dos alunos, sabendo-se que a sala de informática é composta por 16 computadores, 2 lousas digitais e TV e DVD nas seis salas da escola.

Esta escola municipal de Sumaré-SP reconhece a grande importância das ferramentas tecnológicas e os avanços que elas proporcionam para seus alunos, sendo que a sala de informática fica à disposição para ser usufruída pelos professores se assim desejarem, desde que elaborem um projeto ou um plano de aula e apresentem para a coordenação pedagógica, para que se possa disponibilizar a sala em um momento em que não esteja sendo utilizada para o ensino da informática. Desta forma a escola conta com a organização de se ter um objetivo educacional, e a partir de um projeto o professor conseguirá nortear qual o objetivo educacional que deseja alcançar.

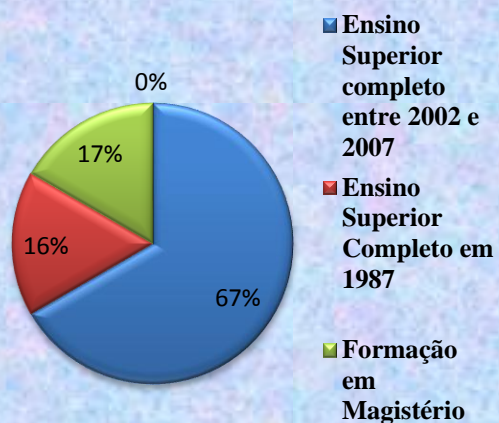
Apurada as condições técnicas, pedagógicas de coordenação e direção escolar e de ferramentas tecnológicas oferecidas pela escola, seguimos para uma pesquisa quanto a formação e a atuação dos docentes desta escola em face das ferramentas tecnológicas. Os profissionais da educação de Sumaré-SP têm formação continuada em TI, podendo, assim, aprender a utilizar e usufruir das ferramentas tecnológicas modernas como lousa digital e computadores. Sendo assim, partimos para entender como é o trabalho dos docentes com as ferramentas tecnológicas, em especial os computadores e a internet.

Dos seis professores que responderam ao questionário, quatro se formaram entre 2002 e 2007, ou seja, há oito anos ou mais, tendo um veterano, que se formou há mais de 27 anos, há quase 3 décadas, e um não se formou. Destes, cinco professores se mostraram hábeis nas ferramentas tecnológicas, sendo apenas um que não possui tal habilidade, um professor formado em 2007. Este reconhece que suas habilidades com as ferramentas tecnológicas são apenas razoáveis, que ao gosto dos alunos tais ferramentas são atrativas e positivas, mas ele mesmo não se vê fazendo uso delas, por não gostar, e apenas usá-las poucas vezes por necessidade própria. Ainda, dos seis professores respondentes, cinco reconhecem que há melhoras no desempenho de aprendizagem de seus alunos com as aulas de informática e apenas o professor que não se formou não respondeu a esta questão, pois preferiu não opinar.

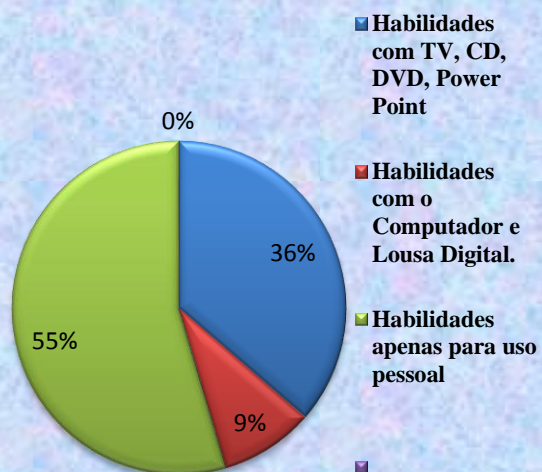
Todos os professores reconhecem que o computador ou o tablet em sala de aula, não apenas na sala de informática, seria um avanço para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, colocando-se assim: 2 acham importante tal medida; 2, atrativa, e 2, muito positiva; assim, todos concordam que a disponibilização das ferramentas tecnológicas na sala de aula daria oportunidade de uso para os alunos que não têm tais ferramentas em casa. Os seis professores entrevistados fazem uso das ferramentas tecnológicas, como computador, tablet, internet, mas para uso pessoal, utilizaram-se de blogs educacionais apenas para tirarem cópias para imprimirem atividades que completam suas aulas, e não para trabalharem diretamente com tais ferramentas em tempo real. Assim, as ferramentas mais utilizadas por eles são a TV, DVD, Calculadora e Projetor de imagens. Dessa forma, revelaram: 1 dos professores não desenvolveria atividades com computador, 2 desenvolveriam aulas com o uso dos computadores se fosse uma exigência e 3 dos professores trabalham com outras ferramentas, mas não com computadores e não opinaram nem que sim e nem que não quanto a elaborarem aulas com o uso do computador.

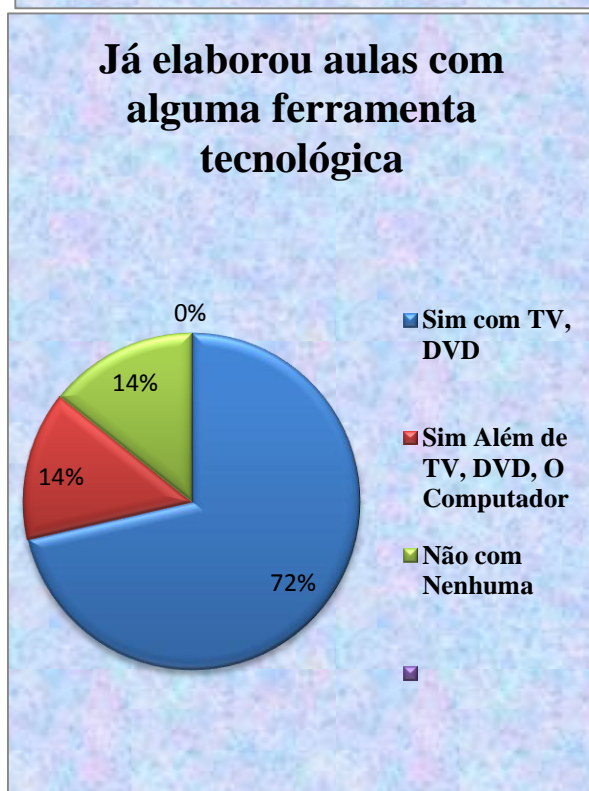
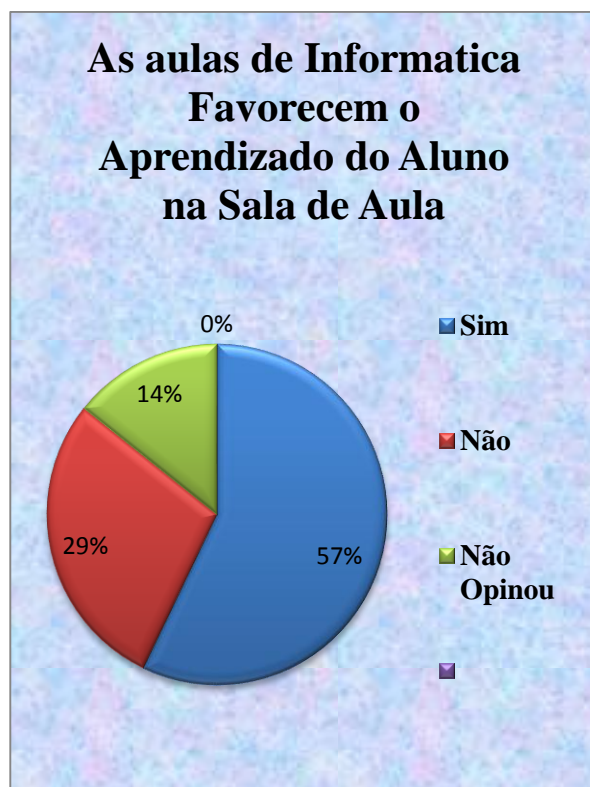
Visão do Corpo Docente

Formação Acadêmica do Professor



Habilidades dos Professores com as Ferramentas Tecnológicas





Figuras 1, 2, 3 e 4: Visão do corpo docente das ferramentas tecnológicas.

Percebe-se que o não experimentar, o não vivenciar, o despreparo por falta de habilidades, de motivação e de iniciativa dos professores é algo alarmante, pois vivemos em uma era digital, quando os alunos são nativos digitais e a mudança de hábito e os cursos de formação continuada sobre ferramentas tecnológicas ainda são pouco

explorados pelos professores, e que a falta de inovação ou o medo das mudanças acabam limitando profissionais que têm uma ferramenta que, se bem utilizada, é uma grande aliada e parceira do processo de ensino e aprendizagem.

Perguntamos a 39 alunos, sendo um deles DI (Diagnóstico: atraso mental), se fazem uso de ferramentas tecnológicas em casa em seu cotidiano e quais ferramentas utilizam. Os resultados foram que 30 crianças, inclusive o DI, têm em casa computadores ou tablets, 18 com internet e 12 sem. Ou seja, apenas 9 crianças não possuem computador ou tablet, mas mencionam que utilizam o celular da mãe e do pai com jogos interativos.

Dos 12 alunos com baixo desempenho de aprendizagem, 8 deles afirmaram que os responsáveis permitem que eles fiquem conectados com a internet em um site conhecido como Friv,³ em que brincam de pintar, desenhar, usam jogos de corridas, de vestir personagens, entre outros; e apenas 3 são incentivados pelos pais para acessarem blogs educacionais para aprenderem a contar, e a formar palavras.

Dos 14 alunos com desempenho mediano, todos utilizam jogos online como pintura, do Friv, de formar palavras como a força. O que mais procuram são jogos de quebra-cabeça, força, labirinto e de matemática. Apenas 2 alunos, além de jogos online, procuram por conta própria vídeos de filmes e de músicas infantis. Cinco (5) alunos buscam sites de pesquisas sobre assuntos globais para ampliarem seus conhecimentos sobre artistas, como Tarcíla do Amaral e Romero Brito, porque viram tal conteúdo na aula de informática a pedido do professor. Fazem ainda pesquisas sobre temas globais como dengue, animais, experiências.

Dos 12 alunos com um bom desempenho de aprendizagem todos acessam o site Friv de jogos diversos online e o que mais procuram são jogos de quebra-cabeça, força, labirinto e de matemática, desses 5 alunos fazem pesquisas sobre questões globais como a Dengue, animais, experiências. Quanto ao aluno de DI, este diz gostar de jogos de corridas porque diz que precisa ser rápido; e também gosta de ver vídeos sobre rodeio, em especial sobre o boi bandido, antigo sucesso em novela da TV Globo. Nesta investigação, foi possível entender como as ferramentas tecnológicas são atrativas e chamam a atenção desses pequenos e, incondicionalmente, curiosos alunos, independente do nível de aprendizagem; e que estas ferramentas tecnológicas, como computador e internet, despertam para a aprendizagem, é só incentivá-la se orientá-las. Perguntamos ainda para os alunos como seria se seu professor trabalhasse atividades do dia a dia escolar na sala de informática e o resultado ficou assim: dos 12 alunos com baixo desenvolvimento de aprendizagem, todos afirmaram que isto seria muito produtivo e foram apontando o por que. Apontaram que fica mais fácil para entender os conteúdos porque tem imagem e som, ou seja, o audiovisual contribui para o processo de ensino e aprendizagem, e não deixaram de apontar que é mais fácil digitar que escrever manualmente, porque as letrinhas já estão “prontas”; quanto aos alunos com desempenho mediano, foram também unânimes em dizer que seria muito produtivo, e apenas 2 alunos disseram que não saberiam por que teriam que ter uma experiência para dizer; dos que falaram que seria produtivo, justificaram suas respostas assim: porque é melhor digitar que escrever, porque as letras estão “prontas”, me esforçaria mais, porque tem que prestar mais atenção e porque a história que a professora conta teria imagens e poderiam acompanhar a leitura ao invés de ficar só escutando; dos alunos com bom desenvolvimento de aprendizagem, os 12 igualmente afirmaram que seria muito produtivo o uso de tecnologia em ambiente comum da sala de aula, pois já estão

³Friv: site disponível na internet com vários jogos interativos, de raciocínio lógico, matemático, de língua portuguesa, entre outros. Acessar o Google e digitar friv, ou www.frive.com.br.

acostumados com as ferramentas e chegaram até a levantar a hipótese de que, se as lições de casa fossem no computador, seria muito interessante. Quanto ao aluno de inclusão, ele afirmou que iria gostar muito de aprender com a professora e que não iria parar de jogar, porque tem botões (“as setas”) que fazem os carros irem de um lado pro outro, pra frente e pra trás; só acha ruim que o teclado é grande, tem muita letra e ele se confunde pra achar a letra k, que completa o seu nome, mas que, com o lápis, ele sabe escrever, e escreveu no bloco de entrevistas, e afirmou: “eu me confundo, tem muita letra, eu fico tonto”. Foi feita uma pesquisa através da internet e constatamos que existem empresas que se preocupam com a questão da alfabetização para as séries iniciais e o uso do computador, como o teclado é parte integrante do equipamento o computador foram desenvolvidos teclados para favorecer o aprendizado das crianças: teclas coloridas, com cores diferentes para melhor distinção de letras, números e símbolos para melhor aprendizagem e facilidade de uso, hoje o teclado é composto por mais ou menos , 127 teclas depende do modelo em quanto o infantil é composto por 63 teclas para ajudar rapidamente para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização pois o que está em destaque são as vogais, consoantes e os números ideal para crianças, idosos e portadores de necessidades especiais, disponível em: <http://www.bcprodutos.com.br/produto/teclado-ampliado/>, seguindo este modelo conforme as habilidades da aprendizagem vão se evoluindo a empresa desenvolveu o teclado ampliado colorido composto por 76 teclas, disponível em: <http://www.taringa.net/posts/imagenes/15708342/Varios-tipos-de-teclados.html> desta forma o uso dos teclado e a utilidade de suas teclas vão ficando cada vez mais acessível e útil por que vamos poder ensinar qual a função de tantas teclas

Outras questões levantadas foram para saber o que pensam sobre as aulas de informática, qual a maior dificuldade e facilidade vivida, e o que aprendem mais com as atividades de informática, uma vez que sabemos que, sobre computadores, esses alunos já sabem as operações básicas como ligar e desligar o computador, inserir um CD de jogo, acessar a internet. Dos 39 alunos, 9, inclusive o de inclusão, gostam das aulas de informática, acham produtiva e dizem estar sempre aprendendo conhecimentos novos; 26 acham as aulas de informática fácil, porque as atividades como os jogos estão sempre se repetindo; e 4 só acham interessante. Quanto às dificuldades e facilidades, 32 alunos dizem não ter dificuldades, e 7 apontam o teclado como fator dificultador, pois têm muitas informações, inclusive o aluno de inclusão, como já apontado. E, para finalizar este questionário, perguntamos qual matéria recebe mais contribuição da aula de informática, 9 alunos responderam que, além da matemática, seriam português; e 30 alunos, inclusive o de inclusão, dizem que ficam muito bons na matemática com o recurso aprendido na informática. A matemática se evidencia porque os jogos utilizados são para resolver contas de adição e subtração.

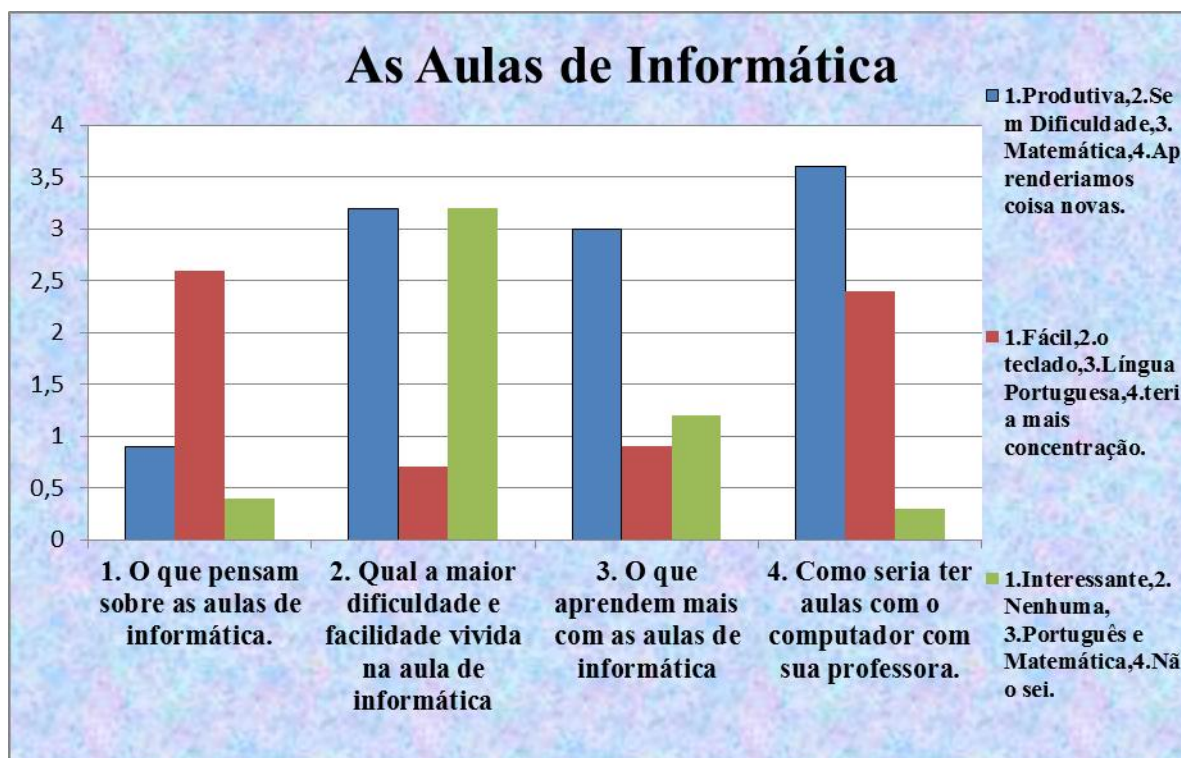


Figura 5: Gráfico das aulas de Informática.

Valem ressaltar que os alunos responderam espontaneamente as questões que lhes foram aplicadas e que eles não encontram dificuldades nas aulas de informática, até gostam delas, pois mudam a rotina da sala de aula, feita com caderno, lápis borracha e cópias. Alguns dizem que as aulas de informática são “chatas”, pois as atividades estão sempre se repetindo, o que acaba impedindo o devido desenvolvimento do aluno, o verdadeiro aprendizado é aquele que desperta a curiosidade e a busca por novos desafios.

5 Considerações Finais

Buscamos analisar qual o tratamento da escola, de docentes e discentes em relação aos problemas de analfabetismo do Brasil, avaliando como as salas de informática vêm sendo utilizadas em favor do processo do ensino e aprendizagem das séries iniciais, com suas ferramentas tecnológicas, em especial, o computador, para contribuir de forma efetiva para este processo de alfabetização.

Pelos resultados alcançados na pesquisa, podemos dizer que toda a tecnologia oferecida pela escola não é utilizada de forma a contribuir para o efetivo sucesso da alfabetização, pois nos deparamos com professores que, apesar de fazerem cursos de formação continuada em TIC, não se atentam em usufruir desta potencial ferramenta. Foi constatado que as aulas de informática são utilizadas, na maioria das vezes, para que os alunos aprendam informática, sem um conteúdo pedagógico específico, dessa forma, as atividades não contribuem significativamente para o avanço do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. Podemos dizer que temos uma escola equipada para o século XXI, com alunos nascidos em uma era digital, que, logo, fazem parte do século XXI, mas, com um projeto político pedagógico do século XX.

Através desta pesquisa bibliográfica, podemos mostrar exemplos de professores que fazem uso das ferramentas tecnológicas para auxiliar e contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, e que mostraram resultados além do esperado, pois, as vantagens do trabalho pedagógico apoiado na tecnologia do computador, proporciona um trabalho colaborativo, despertando o interesse do aluno na participação das atividades, facilitando a construção do conhecimento, melhorando o nível de aprendizagem.

Ao ir a campo, no entanto, percebeu-se uma omissão dos professores da escola pesquisada quanto a essa iniciativa. Cabe a escola e aos coordenadores pedagógicos incentivarem o seu uso, e recomendam-se cada vez mais cursos regulares de capacitação para os professores da informática aplicada a educação, visando despertar a visível colaboração e a execução de aulas, aproveitando o espaço e a tecnologia oferecida pela escola, promovendo mudança de hábito, atitude e valores.

A missão do pedagogo dos anos iniciais é o de ajudar o educando a desenvolver suas capacidades cognitivas, podendo alfabetizar-se e letrar-se, e cabe a nós, pedagogos, em parceria com nossos coordenadores, Município, Estado e União, erradicar o analfabetismo no Brasil e garantir o seu letramento.

Compreendemos que cada pessoa, cada escola, possui sua identidade, que podemos definir como orgânica, ou seja, como sendo a de cada um, e que existe um conjunto de valores e práticas que se tornam a essência da instituição e que, ao longo do tempo, torna-se valioso patrimônio de cultura. Cabe ao corpo docente e a sociedade escolar mudar seus pensamentos quanto à valiosa ferramenta tecnológica que temos à nossa disposição. É preciso esclarecer que existem outras ferramentas para ajudar no processo de ensino e aprendizagem, e esta ferramenta é o computador. Skinner (1991), em um estudo experimental sobre a aprendizagem, constatou que as contingências de reforço dadas sob mediação humana podem interferir no processo de aprendizagem do sujeito em pesquisa. Sendo assim, o pesquisador propôs que este reforço fosse dado por intermédio de máquinas, de modo que não houvesse interferência sobre a aprendizagem do indivíduo. Em sua obra **Máquinas de ensinar**, propõe uma solução para o reforço eficaz, o uso de máquinas de ensino, que estão baseadas no poder do reforçador imediato sobre a resposta que o produziu. Essas máquinas eram programadas de modo a apresentar apenas pequenas unidades do conteúdo a ser desenvolvido, e gradualmente o conteúdo era apresentado de forma completa e com a retirada das dicas e pistas. Segundo o autor: (...) os computadores podem conduzir o estudante para o próximo passo mais apropriado para ele. Essas coisas são essenciais para o bom ensino. São o que o tutor pode fazer com um ou dois estudantes, e que os professores de classes grandes simplesmente não podem. (SKINNER, 1991, p. 129 citado por SOUZA; GARCIA, 2012, p.5). Hoje o que vivenciamos são salas de aulas com excesso de alunos, sem grandes recursos, sem profissionais suficientes para dar conta da demanda de alunos. Os professores estão sobrecarregados, e atividades desenvolvidas com o uso do computador é uma ferramenta que auxiliará o seu trabalho, sendo uma alternativa para o seu dia a dia, segundo a visão de vários autores citados. Seguindo as ideias e as afirmações de Skinner (1975), em sua obra **Tecnologia do Ensino**, ressaltamos que

o propósito da máquina é, basicamente, o reforço imediato do comportamento do aluno: a máquina apresenta uma questão à criança; a criança responde (ela se comporta, é ativa); se a resposta estiver correta, a máquina apresenta um reforçador condicionado para a criança e passa para a próxima questão. *A própria máquina, naturalmente, não ensina*, apenas reforça o aluno para cada resposta correta que ele emitir, usando este feedback imediato (SKINNER, 1975, citado por REZENDE, 2013, p. 02).

Desta forma este artigo não é, de forma alguma, uma conclusão a respeito do tema abordado, sendo, na verdade, apenas uma síntese dos problemas digitais enfrentados pela escola equipada para o século XXI, com alunos nascidos em uma era digital do seu tempo, mas com professores com um comportamento do século XX.

Precisamos pesquisar e aprofundar mais sobre quais efeitos a falta de uma política pedagógica para o uso da sala de informática causa nos anos seguintes. Já existem problemas que podemos presenciar, como a dificuldade de escrita, onde alunos misturam o fenômeno da linguagem das redes sociais em suas tarefas escolares, o cyberbullying, entre outros. Mas isto caberá para pesquisas futuras, e o mais importante é voltar a analisar o comportamento de docentes e discentes em um futuro próximo, quanto à adaptação de novos hábitos em relação ao uso das ferramentas tecnológica, em especial, o computador, para a alfabetização dos alunos dos anos iniciais.

Referências

BLOG. EMEF. BOM PASTOR. **Oficina para os Professores das Séries Iniciais**. 24 nov 2010. Disponível em: <http://emefbompastor.blogspot.com.br/2010/11/oficina-para-os-professores-das-series.html>. Acesso em: 19 jun 2015.

BLOG. O Cérebro da Mosca. RESENDE, E. **Máquina de ensinar (não é “ensinar máquinas”)**. A ciência como eu a vejo. 29 Mai. 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAcQjRw&url=https%3A%2F%2Focerebrodamosca.wordpress.com%2F2013%2F05%2F29%2Fmaquina-de-ensinar-nao-e-ensinar-a-maquina>. Acesso em: 18 Jun. 2015.

BLOG. O espaço dos apaixonados pós educação corporativa. **A boa e velha “transparência”** por Rogério Sanches Revelles. 7 de maio de 2012. Disponível em: <http://retro--projektor.blogspot.com.br/2012/05/boa-e-velha-transparencia.html>. Acesso em: 18 Jun. 2015.

BLOG. Overmundo. **A Inclusão Digital na era Lula**. por Brigitte, Goiânia, 27 jun. 2007. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/a-inclusao-digital-na-era-lula>. Acesso em: 19 jun. 2015.

BLOG. Por R. de S. Martins. **Programando no Tempo, Desenvolvendo o Futuro. 2000**. Disponível em: <http://www.robsonmartins.com/software/simp2k>. Acesso em: 18 Jun 2015.

BLOG. UFCG. Por M. de C. Saraiva (marcio@dsc.ufcg.edu.br). **Informática. A informática na educação**. Out 2009. Disponível em: <http://www.dsc.ufcg.edu.br/~pet/jornal/outubro2009/materias/informatica.html>. Acesso em: 19 jun 2015.

BLOG. Velharias Almada Antiguidades, Velharias, Colecionismo e Artesanato. Disponível em: <http://velhariasalmada.wordpress.com/#jp-carousel-275>. Acesso em: 18 Jun. 2015.

DEMO, P. **Olhar do Educador e novas Tecnologias**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 6 mar. 2015.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**, São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOSSO DOM BOSCO 50 anos. Reportagem: **Tecnologia ajuda no processo de alfabetização**: ed. mar. 2011. Produção Colégio Dom Bosco. Disponível em: http://simuladaodombosco.com.br/informativos2011/informativo_marco/NoSSoDom.pdf. Acesso em: 06 mar. 2015.

ORLANDO, M. Experiência de elaboração de blog. In: **Educação e Sociedade**. Ano 19, nº 64, set. 2006.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Trad. M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PORTO ALEGRE, L. M. **Utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente, numa instituição de ensino tecnológico**. Campinas, SP, 2004. 235f. Tese Doutorado em Filosofia da Educação. Faculdades de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000360136>. Acesso em: 6 mar. 2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Brasília>. 5 out. 1988, Acesso: 6 mar. 2015.

PUC WEB, **Educação e Tecnologias**. Newsletter ano 01 nº 03 / set. 2011. Disponível em: http://www.lami.pucpr.br/newsletter/site_news/artigo0103b.php. Acesso em: 20 abr. 2015.

RAMOS, R. **Professor em blog**. Disponível em: www.auladaroberta.blogspot.com 2008. Acesso em: 6 mar. 2015.

REHDER, M. Professores usam blogs para educar: **Jornal o Estadão**. 2008. In: **Jornal da Tarde**. Disponível em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20081020/not_imp262808,0.php. Acesso em: 6 mar. 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOMAURO, B. A. alfabetização do nosso tempo. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 264, Ago. 2013.

SANTOS, G. C. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos**. Colab: Wislei Osório, Tania Cristina Bassani Cecílio. Nova Odessa, SP: Fac. Network, 2005/2014.

SALLES, D.O. Ensino do Futuro. In: **Revista Época**. São Paulo. Ed. 54. Out. 2012.

SITE.BC PRODUTOS. **Inclusão Digital Teclados**. Disponível em: <http://www.bcprodutos.com.br/produtos/inclusao-digital/teclado-ampliado/>. Acesso em: 19 jun. 2015.

SOUZA. R, D, B,D; GARCIA. M, R. **Análise do capítulo a escola do futuro de b. F. Skinner**. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/8/494_805_publipg.pdf. Acesso em: 09 Jun. 2015.

TEBEROSKY, A.; GALLART et al. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TERRANOTICIAS. Unesco; **Índices de analfabetismo no Brasil**. Disponível em: 6 mar. 2015 Em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/unesco-brasil-tem-quase-13-mi-de-analfabetos-adultos-e-e-8-no-undo,5c15a2a6cb3d3410VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>. Acesso em: 3mar2015.

TRINDADE, D. F.; TRINDADE, L. S. P. **Os caminhos da educação brasileira**. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf. Acesso em: 6 mar. 2015.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo, SP: FTD, 1994.

WEB. Centro da Memória da Eletricidade do Brasil. **Memória da Eletricidade**. Desenho do laboratório onde Thomas Edison fez suas primeiras experiências com energia elétrica. S/d. Acervo Hulton Archive. Disponível em: <http://www.memoriadaeletricidade.com.br/default.asp?pag=3&codTit1=44291&pagina=destaques/almanaque/historia&menu=387&iEmpresa=Menu#44291>. Acesso em: 18 Jun. 2015.

A CRIANÇA SEM LAUDOS DIRETIVOS: UM OLHAR SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Andrea Zonaro⁴
Angela Harumi Tamaru⁵

RESUMO

O presente artigo objetivou analisar e compreender as características que permeiam as dificuldades de aprendizagem em crianças no período escolar do Ensino Fundamental I, dialogar com os fatores que podem promover a aprendizagem ou os problemas que podem acarretar a ausência dela de modo a estabelecer uma consonância dialética, articulando sobre a relação professor-aluno no processo em que se dá a aprendizagem. Fundamentou sua pesquisa bibliográfica, apontando as práticas de interação que os profissionais executam e, quais são as atividades específicas que são direcionadas ao educando. A argumentação central do texto atenta para os trabalhos realizados com crianças que apresentam defasagem de aprendizagem dentro do ambiente escolar, no seu aprimoramento mental/cognitivo, mas que não possuem laudos diretivos que justifiquem sua deficiência de aprendizagem. Conclui-se que as crianças, em seu desenvolvimento, necessitam de ser conduzida, precisam do mediador que a leve do ponto de desenvolvimento em que estão para o que precisam chegar, com o uso de metodologias adaptadas e articuladas às realidades dos educandos, de modo a possibilitar e potencializar reais avanços que este tanto necessita na escola e principalmente na sua vida. Para tal feito, precisamos de um diagnóstico do público escolar, uma gestão tanto na sala de aula como na escola, que trabalhe para mudar a nossa realidade social a que presenciamos, que consigamos realizar novas conexões, sem reproduzir um passado alienado, para proporcionarmos para as nossas crianças uma sociedade proativa, reflexiva e sustentável.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Comportamento. Transformação. Ausência.

ABSTRACT

This article aims to analyze and understand the characteristics that underlie learning difficulties in children in the school period of the elementary school, talk to the factors that can promote learning or problems that can lead to the absence of it in order to establish a dialectical line articulating on the teacher-student relationship in the case which is given to learning. It based its literature, pointing out the interaction of practices that professionals perform and what are the specific activities that are directed to the student. The central argument of the text develops the work undertaken with children who have learning gap within the school environment, in your mental / cognitive development, but do not have directors reports to justify their learning disabilities. We conclude that the child in its development, needs to be conducted, need the mediator that the light from the point of development where it is for what needs to get with the use of adapted and articulated methods to the realities of the students, so to

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa- SP. andzonaro@hotmail.com

⁵ Professora Dra. do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa- SP.

angelatamaru@nwk.edu.br

enable and enhance real advances that it so badly needs in school and especially in your life. For this feat, we need a diagnosis of public school a management both in the classroom and at school, to work to change our social reality that witness, we can make new connections, without playing an alienated past, to proporcionararmos to our children a proactive, reflective and sustainable society.

Keywords: *Development, Procedure, Transformation, Absence.*

1 Introdução

No processo de ensino e aprendizagem, alguns alunos apresentam problemas na aquisição da aprendizagem necessária para atingir as metas referentes aos conteúdos que são apresentados a eles em um currículo necessário que precisam apreender durante o Ensino Fundamental I.

Buscamos os elementos que compõem a relação professor-aluno permitiu que pudessemos estabelecer uma comunicação dialética entre a prática docente e a revisão bibliográfica, assim, visamos à construção de significados no processo de ensino aprendizagem e, principalmente, em casos de crianças sem laudos diretivos e que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, a fim de verificar como eles são observados pelos docentes, quais as estratégias que utilizam em sala de aula onde estão inseridos ou os recursos da sala de apoio, para mobilizar e promover a aprendizagem, sem que haja déficit na escolarização do aluno.

Pesquisamos sobre a dificuldade que as crianças apresentam durante o período escolar, as características que permeiam as dificuldades de aprendizagem, o modo como dialogam com fatores que podem promover a aprendizagem ou os problemas que podem acarretar com a ausência dela, estabelecendo uma relação dialética na relação professor-aluno e o processo de aprendizagem, o caráter construtivo de significados, compartilhando vivências e saberes.

Elencamos as características que definem os problemas de aprendizagem, as ações que o professor mobiliza para identificar, transmutar determinados estágios de aprendizagem em que os alunos se encontram e, assim, conceituar, na prática desenvolvida pelos docentes, as estratégias que utilizam, de modo a buscar um olhar para o movimento em prol de avanços e de elementos que possam promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos que apresentam defasagem na aquisição da aprendizagem.

2 Conceito de aprendizagem e não aprendizagem

Conceituamos o entendimento do que é aprendizagem, dificuldade e ou ausência de aprendizagem, como ela acontece na construção de significado intermediado na relação professor-aluno.

A aprendizagem caracteriza-se pela capacidade do indivíduo de mudar seu comportamento, após um ato apreendido, assimilado e transformado por ele, de modo que este passe a guiar suas ações a fim de interagir no meio em que vive, transformando-o. A aprendizagem motora se dá na associação de certos processos cognitivos e a prática de movimento, promovendo, assim, uma alteração constante no comportamento motor de um determinado indivíduo.

O aprender está na capacidade de mudança que o cérebro processa, por ter plasticidade, que só com a troca com o meio promove e, desse modo, surgem propriedades novas que constituem o aprendizado. Para aprender, o sujeito necessita da ação, utilizando todos os seus sentidos, toda a sua fisiologia neural e cerebral para perceber, pensar, armazenar, elaborar, ter memória para resgatar informações anteriores, e emoções, de modo a lhes dar significado, correlacionando o que ouve, sente e percebe do mundo que o rodeia.

O contato com o mundo lhe permite desenvolver seu corpo, seus sentidos, ler o mundo que o rodeia, utilizando o que já sabe, ou seja, permite-lhe transformar e é criando associações com todas as experiências que as novas informações irão se formando, na adaptação e transformação, buscando novos sentido e, com isso, solucionar problemas.

O nosso cérebro é social no sentido de que nasceu com características neurais humanas, mas só se desenvolverá com o contato com um humano como referência. É este humano adulto que promoverá as primeiras impressões que influenciarão este pequeno ser a se desenvolver.

Cérebro e mente trabalham juntos, em tudo que encontram, deparam-se com os elementos e aprendem, buscam dar e obter um sentido e, assim, um aprendizado. Toda informação captada pelos seus órgãos dos sentidos é enviada para o cérebro e este só lhe dará crédito se houver um parâmetro de valor na informação recebida. À informação que o cérebro não credita valor, ele não capta, não dá significado ou, desse modo, não a valoriza e não a registra.

Para a mente valorizar uma informação, o estímulo precisa estar envolvido de emoção. Nos estudos de Domingues (2007, p.99), este nos informa que “a emoção é decisiva na formação da memória e do aprendizado”. A autora utiliza uma expressão que ilustra essa importância quando nos diz que “as emoções colore os sentidos”. São as emoções que, sob a influência das expectativas, preferências, autoestima e interação social, validam o que sentimos e o que aprendemos.

Essa aprendizagem poderá ser positiva ou negativa, gravando sua impressão na mente, que será resgatada quando a memória dessa vivência for útil para o indivíduo. Por esse motivo, as histórias e contos de fadas infantis são tão importantes para o desenvolvimento da criança, dá o “combustível emocional” para a formação dendrítica dos neurônios e para a mielinização do impulso nervoso.

Domingues (2007, p.101) orienta ainda que a mente organiza a memória do que aprende de duas maneiras: a taxonomia e a memória local ou espacial autobiográficas. A taxonomia, ou, como também é conhecida, memória de trabalho, é que faz a seleção das informações, é ela que separa, descarta o que não acha necessário ser guardado e junta informações que não estão relacionadas, de modo a promover sentido entre as ideias, lembranças e informações. Já a memória local é a mais rápida, pois trata das memórias das vivências mais significativas e marcantes para o indivíduo. Para que a aprendizagem ocorra, isto é, seja realmente apreendida, estas duas memórias devem ser acionadas juntas e evocadas pelas emoções, criando novos significados.

Domingues (2007, p.101) nos chama a atenção ao fato de que “o cérebro/mente tende a estabelecer o máximo de conexões quando é adequadamente desafiado por um meio ambiente que o encoraja a assumir riscos”. A mente humana desenvolve-se quando é estimulada e amparada para este desenvolvimento, porém, quando o indivíduo não se sente seguro, há incompreensão, castigos e medo, a sua capacidade de aprendizagem quase se anula, dando vazão aos seus procedimentos primitivos e, desse modo, só busca sobreviver reagindo ao meio agressivo com agressão.

Nesse ponto, podemos introduzir a fala de Moreira (1995), que nos chama atenção para o pensamento de Ausubel, ao conceituar que toda a informação é modificada com o contato de uma nova ideia, de modo que o processo de mielinização se apropria de novos materiais, completando-a. Nesse sentido, à medida que há modificações relevantes, estas são incluídas, assimiladas, no sentido de construção do indivíduo novo.

A estrutura cerebral é igual para todos os seres humanos, porém o que determinará o nosso desenvolvimento será o modo como interpretamos as emoções, em qual valor entendemos e transformamos o que vemos, ouvimos, a maneira como captamos as informações oriundas do meio ambiente, do meio familiar, a quantidade de estímulos, os desafios, a cultura familiar e social da escola, enfim, a noção de sentido para que qualificamos tudo isso.

O cérebro humano desenvolvido com a sua rede neural pulsa eletronicamente, fazendo as sinapses, em um leva e traz das informações, alterando-as, construindo novas memórias apreendidas, promovendo possibilidades de conhecimento ao ser agregada outra informação na intercomunicação, construindo o conhecimento do indivíduo.

Esse desenvolvimento refere-se ao processo de cognição do ser humano. Esse processo necessita de algumas habilidades, tais como: pensamento, raciocínio, capacidade de abstração, memória, atenção, criatividade, capacidades de resolver problemas, dentre outras. O processo do desenvolvimento dessas habilidades inicia-se no recém-nascido e perdura até o envelhecimento da pessoa. Simonetti (2012, p.2/3) orienta que é importante “notar que o desenvolvimento está diretamente relacionado à aprendizagem, ou seja, um não ocorre sem o outro”.

[DESENVOLVIMENTO → ADAPTAÇÃO → APRENDIZAGEM]

Nesse processo, nós estamos nos desenvolvendo cognitivamente todos os dias enquanto vivermos. O nosso cérebro, sob a luz das novas pesquisas, desenvolve-se holisticamente, não precisa ter um aspecto desenvolvido para dar suporte a outro. A maturação é entendida de modo total progressiva e constante. A autora orienta que “(...) este processo acontece em espiral crescente nos dando a noção de avanços no desenvolvimento em contínuo crescimento.”

A construção de significados no processo de ensino e aprendizagem inicia-se com a aquisição da linguagem, assim, as autoras Teberosky e Jarque (2014, p.6) propõem que

(...) as crianças começam a ter acesso a um sistema simbólico de significados, a um recurso por meio do qual a experiência pode transformar-se em conhecimento. A relação entre a linguagem e a aprendizagem é baseada na interação entre a aquisição e o uso da língua na construção do conhecimento por meio do falar e do pensar. (...) o adulto oferece modelos para imitação, correções, repetições, reformulações e ampliações dos enunciados das crianças.

Mas o que pensar quando a criança que não aprende o conteúdo escolar ou se no espaço escolar não consegue apropriar-se dos estímulos que ali recebe? Como fazer? O que fazer?

Vários autores argumentam que a ideia de que há crianças que não aprendem é recorrente e que aparece de tempo em tempo na escola. Essa concepção promove desajustes, impactando negativamente no desenvolvimento dos alunos que recebem este preconceito.

Desse modo, observamos que os alunos que apresentam maior necessidade de atenção na sua aprendizagem precisam ter do educador uma postura de promoção de

seus saberes e, para isso, necessitam organizar meios e recursos pedagógicos, metodológicos, pragmáticos, respeitando a evolução do pensamento individual de cada um.

Para entender a Dificuldade de Aprendizagem em que, em vários textos, é chamada de DA, a qual alguns alunos apresentam já nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, podemos adotar a definição orientada por Correia (2007, p10), que abrange (...) “todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais”. O autor ao analisar a literatura publicada na busca pela definição do termo dificuldades de aprendizagem nos informa que “encontra só um nível de concordância moderado entre os autores, o que, pese embora a definição legal ser ainda a mais aceitável e a mais usada, levou o "National Joint Committee for Learning Disabilities" (NJCLD) , em 1981, a propor uma nova definição”, a classificando nesses termos:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são devidas presumivelmente a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional ou social) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, ensino insuficiente/ inadequado, fatores psicogenéticos), não são devidas a tais condições ou influências. (HAMMILL et al., 1981, p. 336 apud CORREIA, 1991, p. 55-56; NJCLD, 1994, p. 65-66). Correia (2007, p6).

Há crianças que não acompanham o ritmo de aprendizagem da sala ou de seus colegas, em que o que lhes são apresentados como conteúdo não é por eles apreendidos, não faz sentido naquele momento. Há professores de sala que não conseguem identificar os problemas pelos quais os nossos alunos passam ou talvez não consigam interagir com eles de modo a mudar as suas realidades.

Essa Dificuldade de Aprendizagem aparece quando? Será que isso já se apresenta nos primeiros anos escolares, isto é, na Educação Infantil ou na Creche, ou salienta-se apenas no Fundamental I?

Na nossa Legislação Educacional, a LDB na Resolução N° 7, de 14 de dezembro 2010, fundamenta-se o seguinte:

Art. 3° O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4° É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Art. 5° O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

Nossas escolas garantem a vaga para que todos estudem, não há mais crianças que não possuam seu egresso, mas ter a vaga não garante que, ao término do período escolar, essa criança tenha garantido seu aprendizado.

Nesse ponto, pulamos para o tema de Educação Especial a nossa LDB, orientada da seguinte forma:

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Não trataremos dos temas que envolvem alunos com deficiência, tentaremos entender do que se trata os *transtornos globais do desenvolvimento*, tema que, de acordo com Nadal (2011, p.1), distingue-se como:

“Os TGD são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.”

“Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.”

O que Smith e Strick (2007, p.14) nos orientam é que alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem” possuem “problemas neurológicos que afetam a sua capacidade cerebral para entender, recordar ou comunicar informações”, sendo que, no decorrer de suas vidas escolares, essas crianças são consideradas como tendo baixa inteligência, em muitos casos, são acusados de serem “insolentes” e “preguiçosos”. Quando não conseguem dar conta da problemática, pais e professores sentem-se fracassados, não entendendo que já está no aluno um sentimento de frustração e derrota, que permanecerá até a vida adulta do indivíduo.

Com QI acima do nível mediano, nossas crianças apresentam “baixo desempenho inesperado” para certas tarefas, parecem “paralisar” o pensamento e, com isso, apresentam baixo rendimento nos estudos. Smith e Strick (2007, p.15 a 17) discursam que a dificuldade de aprendizagem está concomitante a outras dificuldades, podendo ser: a hiperatividade, a falta ou baixa concentração, não seguimento de instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e falta de controle seus impulsos.

A criança reage no meio ao qual está inserida, mas reagindo a quê? Ação e reação, reação e ré ação. A criança, ao invés de utilizar o que sabe, para chegar aonde precisa, começa a desenvolver um processo de não trabalho, trava em um “ponto perdido”, não produz, não consegue achar seus caminhos neurais e cognitivos para a compreensão daquilo que lhe é solicitado.

Como agir em situações como esta? Como proporcionar alavancas cognitivas e afetivas, de modo a promover, neste pequeno indivíduo, ações para que ele possa aprender a trabalhar consigo mesmo, evoluindo para um pró agir?

Palangana (1994, p.87) comenta que Vygotsky orientava “que deve-se [sic] proporcionar ao sujeito experimental o máximo de oportunidades para que ele se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas”.

O pequeno ser começa a conhecer do mundo através da troca com seus pais e colegas ao se comunicar, entendendo o que o outro lhe fala, criando sentidos e conceitos, desenvolve a linguagem, um instrumento poderoso do pensamento, que, na verdade, completam-se.

No mesmo texto de Palangana (1994, p.95), há uma fala de Leontiev, que relata o trabalho dos homens com relação à conquista da linguagem “(...) uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma de comunicação”.

Desse modo, onde é que a comunicação falha? Quais são os caminhos outros que devemos percorrer para que se reestabeleça a comunicação?

Rego (1995, p.63) confirma o pensamento de Vygotsky e fala-nos que “ apesar de terem origens diferentes e de se desenvolverem de modo independente, numa certa altura, graças a inserção da criança num grupo cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano” , porém estas são individualizadas, tendo sentido único para cada ser humano.

Para o ensino, o autor nos orienta que, se ele for até onde o indivíduo já sabe, é pouco desafiador, porém ir além é ineficaz. Conhecer quem é o aluno, sua origem, aperceber-se dos fatos que relatam e conseguir entrar no mundo do aluno, sem com isso invadir seu espaço, interagir com este de modo que promova cognições novas é grande desafio das novas gerações de docentes.

Para tal empreitada se faz necessário que os professores estudem os processos de desenvolvimento e aquisição de conhecimento das crianças nas diversas faixas etárias, aprofundam-se no saber relativo aos conteúdos de ensino, que devem estar presentes nos planejamentos das aulas para serem usados de acordo com as necessidades dos alunos. Ao nos depararmos com um aluno que apresenta dificuldades, temos que saber identificar seus conhecimentos prévios de que dispõe sobre os diferentes assuntos que devem ser tratados em sala de aula.

Os alunos que apresentam qualquer discrepância ou desordem na aquisição dos conteúdos necessitam de um conjunto multi e interdisciplinar para vencer seus obstáculos e, em alguns casos, realmente necessitam de acompanhamento de profissionais da área de saúde, assistência social e psicopedagogia, para realizar um diagnóstico especializado de trabalhos de intervenção e atenuação da problemática que eles enfrentam.

O professor sozinho não consegue detectar toda a gama que englobam os distúrbios que interferem no desenvolvimento dos educandos, mas consegue avaliar as dificuldades escolares que apresentam e deve-se preparar para trabalhar as desigualdade e diferenças. Tudo começa em saber avaliar, distinguir, querer afetar e se importar, respeitando cada criança em seu ritmo e desenvolvimento. Desse modo, a aprendizagem será significativa e efetiva.

O apoio familiar é de extrema importância para alicerçar as ações, bem como estimular e motivar a criança em prol do desenvolvimento, porém não devemos esquecer que, dentro das possibilidades atuais de arranjos familiares, que nem sempre são condizentes às necessidades dos alunos, esses pais podem nem existir como presença, bem como não possuir condições físicas, emocionais e cognitivas para esta tarefa.

3 Metodologia

A pesquisa de observação ocorreu em Escolas pertencentes a Região Metropolitana de Campinas nas microrregiões periféricas, pertencentes aos municípios de Americana, Nova Odessa e Sumaré, SP. Nessas unidades de ensino, estão matriculados em torno de 385 crianças no Ensino Fundamental I, pertencentes à classe

média baixa e 14% dos alunos são atendidos pela assistência do Programa Bolsa Família. As crianças são inscritas em dois períodos de aulas, sendo manhã e tarde.

O objeto de nosso estudo foi a observação do conteúdo humano, sendo estes docentes, educando e especialistas, suas relações, na intenção de entender e dialogar com os dilemas encontrados nesse espaço escolar, pontuando os problemas que advêm das dificuldades de ensinar e de aprender como lidaram com seus alunos e, desse modo, desnudar uma visão de trabalho, como interagem com a problemática do assunto.

4 Resultados Obtidos e Análise

Foi observado que, em todas as salas de aulas do Ensino Fundamental I, as crianças que estão no terceiro bimestre não retiveram o programa do ano vigente. Há crianças que apresentam dificuldades de absorver o conteúdo trabalhado, poderíamos indicar que há salas em que 30% dos seus alunos inseridos possuem ou estão com defasagem de escolaridade de conteúdos, chegando a outras salas cujo número chega a 50% dos alunos que estão nessa mesma condição, situação que é agravada por um contingente de alunos que sofreram retenções em anos anteriores.

Os anos que permitem retenções são os 3^a anos e os 5^o anos, que são os que finalizam os ciclos I e II respectivamente. Nestes, as crianças precisavam ter demonstrado compreensão e aquisição da proposta pelo conteúdo durante o período de três anos e dois anos para o 5^o ano, tempo que, na opinião de muitos professores, não souberam informar qual é o tempo necessário para se aprender os conteúdos.

Os que não tiveram rendimento escolar satisfatório em algum aspecto escolar permanecem retidos nesses anos finais. A escola considera a retenção em 10% do total da formação da sala, ou seja, em uma sala com trinta alunos, três podem ficar retidos no ano que estão matriculados, sendo os demais promovidos levando para o próximo ano uma margem de disparidade que não os aproxima dos demais. Trata-se de uma ação que não resolve o problema, o arrasta, interfere na autoestima dos alunos, promove estigma, violência, depressão e leva a uma visão de si mesmo de incapacidade e incompetência estudantil.

O ensino deveria partir do entendimento do que cada criança já sabe e avançá-la. Daí o uso adequado da avaliação diagnóstica. O aluno repetir todo o programa curricular daquele ano e manter um desempenho semelhante não nos parece condizente com uma aprendizagem significativa para ele.

Não pudemos acompanhar uma evolução positiva dos trabalhos realizado dos professores junto aos alunos nos reforços que a escola teve devido às ações que estão aquém daquelas necessárias para um resultado qualificado na educação das crianças.

Tivemos alunos que evoluíram em seu processo de aprendizagem, havendo aspectos positivos se comparadas as dificuldades que apresentavam no começo do ano. Porém alguns não possuem ainda arcabouço para seguir adiante. Este deveria ser o ponto em que deveríamos analisar: nossos alunos realmente necessitam do programa todo, de novo e inteiro ou só o que falta? Todavia essa opção na escola, como o ensino está estruturado, não é possível escolher. Vejamos os resultados que tivemos nos 3os e 5os anos da escola pesquisada:

Quadro 1: Acompanhamento de aprendizagem

| | | | | | | |
|---------------------|--------|---------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|--|
| 3 ^a anos | Alunos | DA e DE | Recuperados durante o programa/ano | Inclusão com laudo diretivo | DA parcialmente resolvido | No 3 ^o bimestre há uma PREVISÃO DE RETENÇÃO |
|---------------------|--------|---------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|--|

| | | | | | | |
|---|----|----|----|---|----|---|
| | | | | | | |
| A | 29 | 13 | 8 | 1 | 3 | 2 |
| B | 29 | 12 | 6 | 1 | 4 | 2 |
| C | 28 | 11 | 4 | 1 | 4 | 3 |
| | 87 | 36 | 18 | 3 | 12 | 7 |

| 5ª anos | Alunos | DA e DE | Recuperados durante o programa/ano | Inclusão com laudo diretivo | DA parcialmente resolvido | PREVISÃO DE RETENÇÃO No 3º bimestre |
|---------|--------|---------|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| A | 31 | 15 | 3 | 1 | 10 | 2 |
| B | 31 | 17 | 5 | 3 | 10 | 2 |
| | 62 | 32 | 8 | 4 | 20 | 4 |

Fonte: Elaboração própria

A evasão escolar ainda é uma realidade, é considerado evadido o aluno que, dos 200 dias letivos, ausentou-se em 25% deste período, que a escola luta acionando todos os recursos junto às famílias e ao conselho tutelar e, em alguns casos, tornam-se processo, e este atinge as instâncias judiciais. Assim, a família deste menor desautoriza a escola como uma opção formadora deste indivíduo.

O prédio original de uma das unidades de ensino está sob reforma predial, com isso, os alunos tiveram que se deslocar para outro espaço escolar para ali realizar seus estudos. Neste prédio que os acolheu, adaptadas as situações de sala e necessidades básicas para que pudessem estudar não sobrou sala que acomodasse e pudesse realizar, no mesmo turno ou em contra turno, um horário destinado a aula de apoio, cabendo aos professores de sala as medidas de suas possibilidades, realizar interferências pedagógicas para o avanço e desenvolvimento escolar destes alunos.

Os tempos de aula destinados à grade de conhecimentos de leitura e escrita estão cada vez mais cedendo espaços para aulas de artes, educação física, música, karatê, educação ambiental e Proerd, que são importantes dentro do contexto físico, artístico e social, com pelo menos de 6 a 7 horas/aulas semanais nestas atividades. Dessa forma, o tempo de trabalho com esses alunos para língua portuguesa, oralidade, leitura e interpretação de texto, a escrita na produção de texto, matemática, ciências, história e geografia fica restrito, menor e, quando há uma intervenção pedagógica, no sentido de promover um reforço. Este ocorre como lição de casa, justificada pela ausência de tempo para aplicar os conteúdos do programa e o reforço junto.

São poucas as iniciativas de introduzir lição de casa e lição de casa de apoio. Pois se percebe que a criança não recebe dos pais e tutores apoio para desenvolver essas tarefas. Quando o caderno vai com a lição, na maioria das vezes, volta sem ter sido realizado ou o caderno não volta para a escola.

São poucos os alunos que recebem acompanhamento institucionalizado psicopedagógico, psicológico e outros. Poderíamos dizer que variam de 7% a 10% deste contingente. Na sala do AEE (atendimento escolar especializado), são encaminhadas as crianças que receberam laudo diretivo e, neste espaço, recebem, durante uma hora aula, o apoio, utilizando diferentes e diversos materiais pedagógicos ou não para o seu desenvolvimento cognitivo.

As professoras volantes, cujos esforços seriam destinados a aplicar aulas de apoio e minimizar este efeito às turmas de DE (dificuldades escolares), fracionam seus horários ao cobrir faltas abonadas e não abonadas de seus pares, licenças saúdes e licenças prêmios, assumindo salas nestes períodos e, desse modo, restringindo ou eliminando a possibilidade de os alunos obterem este recurso. Os conteúdos são

aplicados em sua maioria sem haver uma adaptação às condições dos alunos. Há momentos em que acontece a intervenção e esta se dá tirando o aluno da sala e aplicando o reforço nos corredores que servem as salas. Lá o aluno carrega sua carteira e cadeira, trabalha o conteúdo que este professor entende ser adequado para este aluno, porém o conteúdo e a forma de aplicá-lo não alteram muito o modo e maneira com que o professor de sala já o trabalhou, agravando ainda exposição, dispersão da atenção e constrangimento do aluno, falta de recursos metodológico/físico para o apoio do professor. O corredor é um espaço comunitário que serve de acesso a todas as turmas para entrarem e saírem de suas salas, nas quais realizam atividade, falando, rindo e brincado.

Geralmente, os alunos que apresentam as DAs apresentam também as DEs, dificuldades comportamentais de socialização e respeito aos colegas, não se sentindo pertencentes àquele espaço, não o significando, e trazendo dilemas familiares, sociais e financeiros para a escola. Já chegam e perguntam do recreio, da alimentação que receberão e se irão ao parque ou se o professor de artes ou educação física chegou. Desejam essas aulas, mas isso não impede que haja conflito, desentendimento e falta de tolerância entre eles. Os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem concomitantemente são crianças que, no pátio, também apresentam comportamentos agressivos, valendo-se de brincadeiras de lutas, promovendo desentendimentos.

5 Considerações finais

Acreditamos que não só a aprendizagem deva ser significativa para quem aprende, para quem está matriculado, como também o espaço escolar é um elemento definidor para que essa aprendizagem aconteça.

A própria dicotomia das dificuldades de aprendizagem e escolares bem como das discriminações sociais andam juntas, causando sentimentos de impotências e incapacidades que não são revogadas na vida do indivíduo.

O trabalho do professor de sala, mesmo quando é direcionado para atender as dificuldades, sofre por escolher esse caminho, porque não há um projeto político pedagógico que articulou ações e intervenções para o avanço da turma. As atividades se repetem no decorrer dos anos, e o currículo a ser aplicado acrescenta pouco. Nesse modelo estrutural de gestão, reforça o efeito de estigma e exclusão social.

Faz-se necessário enxergarmos os nossos problemas, em que nossas ações estão direcionadas ou não estão condizendo com a realidade social e cognitiva do nosso público, para podermos criar espaços democráticos, articulados, inseridos e atuantes socialmente.

A escola tem essa responsabilidade e os atores somos nós, uma escola para todos, dentro da heterogeneidade de nossas histórias e de nossos desenvolvimentos, capaz de produzir homens e mulheres que pensam, que atuam, vivam suas vidas sem estigmas, capazes de procurarem seus espaços e construí-los sustentavelmente equilibrados.

Lidar com os diferentes nos faz crescer, nós, educadores, precisamos aprender com os diferentes. Nossas crianças gritam por socorro e as que não o fazem mais já cristalizaram sentimento de impotência e incapacidade.

A professora de neurociência da Unicamp, Ciasca (2004, p.8), afirma-nos:

(...). Não existe criança que não aprenda. Ela sempre irá aprender, algumas de modo mais rápido, outras mais lentamente, mas a aprendizagem, com certeza absoluta, se processará, independentemente da via neurológica usada, mas

utilizando-se de uma associação infalível, baseada em uma vertente básica: ambiente adequado + estímulo + motivação + organismo. Talvez essa seja a chave que procuramos para encaminhar os Distúrbios de Aprendizagem e as Dificuldades de Escolaridade.

Quanto mais sabemos e apreendemos sobre como as crianças aprendem e como realizam o processo cerebral e anatômico celular destas experiências, percebemos que é inevitável que a estimulação, a experiência seja direcionada para que esta a realize de modo mais salutar e harmônico para quem aprende. Acreditamos que a criança, comparada a ela mesma, se compreendida, olhada e estimulada, possa apresentar alteração nesse quadro de defasagem, desenvolver-se, ampliar suas potencialidades e suas inteligências e, com isso, diminuir a distância que precisa para adquirir os novos conhecimentos para utilizar em sua vida.

A educação escolar compreende conhecimentos técnicos de escrita e de leitura, mas estes precisam, em sua menor expressão, serem compreendidos como ferramentas para a o desenvolvimento da vida, como escrevemos e lemos o nosso mundo, como vivemos nele e sermos de fato cidadãos deste ou do mundo que queremos de fato construir.

A filósofa Viviane Mosé (2013) publicou na sua página oficial da rede social (facebook.com.br) que, historicamente, trazemos um modelo que não condiz com as emergências sociais, de trabalho e de formação.

A educação brasileira, especialmente em função da herança do regime militar, tornou-se refém de um sistema disciplinar que trata como “grade” o currículo, como “disciplina” os conteúdos, como “prova” o dispositivo de avaliação; eliminou a filosofia e os saberes reflexivos e críticos em prol de um modelo fundado na passividade, e na repetição (...), Com tudo isso, a escola acabou tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas, dos desafios da sociedade. (...). Não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados, especialistas cada vez mais fragmentados, desvinculados das grandes questões humanas, planetárias, acoplados a uma parcela tão pequena da realidade que chegam a esquecer quem são, o que buscam, e acabam guiados pelos desejos dos outros, dos mais espertos, dos que falam mais alto... Com os desafios trazidos pela democracia da informação, ou a escola abre mão do sistema de repetição e passividade, em nome da produção de saberes, da criatividade, da ação, em um espaço onde a vida seja exercida no presente, ou se tornará obsoleta, fadada ao desaparecimento.

Esse modelo de escola que temos hoje, reprodutora das diferenças, não participativa, sem de fato realizar um planejamento interno e projeto político pedagógico desarticulado, é uma roupa que não nos serve mais.

O ponto definidor para uma escola é o seu projeto político pedagógico, construído de forma participativa por alunos e pais, professores e especialistas, cidadãos que promovem a autonomia e o comprometimento com os acordos entre todos os envolvidos nos processos e necessidades, para que se possa combinar formas e estratégias para minimizar as DAs, as DEs, a fim de que a política realmente inclua-os no mundo escolar e social.

Precisamos entender, acolher, capacitar e ousar. Ousar um tempo presente melhor para todos nós socialmente.

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores de sala que dividiram suas experiências profissionais, seus conhecimentos e seu tempo em prol desta pesquisa.

Agradeço a orientadora desta pesquisa por sua paciência e a sabedoria ao direcionar os esforços para a conclusão deste artigo.

Referências

CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem: Uma questão de nomenclatura. **Revista Simpro**, Rio de Janeiro, 25 out 2003. Disponível em: < <http://migre.me/s6IuL> >. Acesso em: 23 ago 2015

CORREIA, L. de M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista Brasileira de educação especial** vol.13 no.2 Marília May/Aug. 2007. Disponível em: < <http://migre.me/rhOKR> >. Acesso em: 23 ago. 2015.

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. **Portal do MEC**. Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 mai 2010. In:< <http://migre.me/rhOGc> > Acesso em: 08 fev. 2015.

DOMINGUES, M. A. **Desenvolvimento e aprendizagem**: o que o cérebro tem a ver com isso? Canoas: ULBRA, 2007.

MOREIRA, M. A. **Ensino e Aprendizagem**: enfoques teóricos, São Paulo. Moraes.1985.

MOSÉ, V. **Desafios da educação**, nosso maior desafio. Postado 19 abr. 2013. Disponível em:< <http://migre.me/rhPPE> >. Acesso em: 24 ago. 2015.

NADAL, P. O que são Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). **REVISTA NOVA ESCOLA** online, Abr. 2011. In:< <http://migre.me/rhOIs> > Acesso em 08 03 2014.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

SIMONETTI, L. **Ciência do cérebro**. Artigo O que é Desenvolvimento Cognitivo? Publicado em 05 set. 2012. Disponível em :< <http://migre.me/rhOyI> >. Acesso em: 18 mar. 2015

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre. Artmed, 2007

TEBEROSKY, A. e JARQUE, M. J. Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4 , n.1 , p.5-15, jun. 2014. Disponível em:< <http://migre.me/rhOP6>>. Texto original em: < <http://migre.me/rhOMO> >. Acesso em: 08 abr. 2015.

A RELEVÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreza Lopes Candido⁶
Helena Prestes dos Reis⁷

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões para o ambiente da educação infantil quanto a relevância das intervenções pedagógicas no desenvolvimento físico e intelectual das crianças de 0 a 3 anos. Com base no RCNEI e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil que constituem as normas educacionais, as orientações necessárias e obrigatórias para essa primeira fase da educação. A pesquisa de campo apresentada utiliza as teorias estudadas e as práticas observadas, no ambiente infantil. O Objetivo desse estudo é levantar reflexões de como deve ser realizada a intervenção pedagógica com alunos dessa faixa etária, a partir de obras bibliográficas de autores renomados, de estudos realizados pelos órgãos pensantes da educação e pela observação da prática do pedagogo em seu cotidiano em uma escola de educação infantil da cidade de Nova Odessa-SP.

Palavras-Chave: Intervenção. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to present reflections on the environment of early childhood education as the relevance of educational interventions in physical and intellectual development of children 0-3 years. Based on RCNEI and Quality National Parameters for Early Childhood Education which constitute the educational standards, necessary and mandatory guidelines for this first phase of education. The displayed field research uses theories studied and practices observed in the child's environment. The aim of this study is to raise reflections of how the pedagogical intervention should be carried out with students of this age group, from bibliographical works of renowned authors, studies undertaken by the thinking organs of education and by observing the teacher practice in their daily lives in a early childhood school in the city of Nova Odessa -SP.

Keywords: Intervention. Learning. Development.

Introdução

Esse estudo vem compreender o auxílio das intervenções pedagógicas no desenvolvimento e nos interesses intelectuais das crianças nessa faixa etária que é de 0

⁶ Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.

E-mail: andrezalinkpop@hotmail.com

⁷ Profa. mestre do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.

E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

aos 3 anos e entender como as metodologias de ensino da educação infantil vem servir como base para o desenvolvimento cognitivo e emocional que o aluno necessita em sua trajetória na vida escolar.

Trazendo luz ao objetivo de constatar as expectativas do ensino aprendizagem e a intervenção pedagógica nos primeiros anos escolares esperada nesta faixa etária. A dinâmica divide a ideia de que em creches são oferecidos apenas cuidados físicos deixando o espaço pedagógico distante da realidade dessas crianças.

Segundo o livro “As Duvidas Mais Frequentes Sobre Educação Infantil” (MEC, 2013);

Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (MEC, 2013. p.03)

Sendo que essa pesquisa é relevante para compreender valores destas práticas educacionais como instrumentos de desenvolvimento integral na vida dos alunos e observar a importância de auxiliar os alunos no conhecimento do mundo físico, coordenação das ações mentais do sujeito troca de experiências nos relacionamentos sociais, a exploração do próprio corpo e busca da superação com ele. Portanto as ações pedagógicas devem ser acompanhadas de profissionais capacitados para atuar nesse ambiente.

Essa pesquisa é base qualitativa, exploratória num estudo de caso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino em um dos bairros da cidade de Nova Odessa do estado de São Paulo, e teve duração de 5 dias e pesquisa bibliográficas com autores como PIAGET (1977), PESTALOZZI (1746-1827), entre outros.

Fundamentação Teórica

A Educação Infantil, primeira etapa do Desenvolvimento Educacional Humano

As instituições de educação infantil são lugares em que famílias deixam seus filhos para trabalhar, mas não querem que seus rebentos sejam apenas cuidados por terceiros, mas que a escola auxilie no desenvolvimento da criança, já que este é um dos objetivos proposto da educação infantil para os alunos de 0 a 3 anos. Ainda em tempos atuais, persiste o conceito popular de que a educação infantil não ensina, é só um lugar para brincar, para passar a hora, entretanto ao longo do tempo esse pensamento vem sendo transformado, com as leis e diretrizes curriculares que asseguram o desenvolvimento físico e intelectual das crianças da educação infantil, a ação pedagógica é presença necessária nesse ambiente.

Para que a criança possa se desenvolver no mundo é preciso que tenha excelentes profissionais da educação para garantir grandes progressos na aprendizagem. Para reforçar este pensamento temos Vygotsky (1896-1934) que afirma que o desenvolvimento humano acontece através de trocas de experiências sociais. A criança

precisa do convívio fora do lar, para poder expandir seus conhecimentos de mundo e não só ficar num estágio que não se desenvolve apenas mantém um ciclo de sobrevivência, ligado a vivência do lar. “A educação é uma prática social que busca formar indivíduos que possam desenvolver-se e adaptar-se à sociedade em que lhes coube viver” (DELVAL, 2001. p.79).

A criança em um mundo desconhecido

Quando uma criança chega à escola de educação infantil ela enfrenta vários medos e mudanças, pois agora está longe da casa e da família, e toda a sua zona de conforto se foi, é nessa hora que o educador entra para trazer a tranquilidade para a criança, mostrar que agora ela vai aprender sem ter os familiares por perto.

Segundo PESTALOZZI (1746-1827) a escola deve ser uma continuidade do lar da criança, para ele o lar é a melhor escola para poder formar um indivíduo com base para poder saber ser moral, político e religioso.

Piaget (1977) descreve que o conhecimento é construído pela inter-relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, isso quer dizer que não basta só conhecer algo, mas tem que haver um desejo em viver para descobrir o verdadeiro significado do objeto em questão.

Com os alunos mais novos de 0 a 3 a intervenção do educador é mais difícil, mas a que faz a maior diferença nesse processo de desenvolvimento, fase que a criança precisa de cuidado, atenção, carinho e aprender a desenvolver-se no mundo. Parece estranho pensar que um estranho pode ensinar um bebê sem conhecer seus hábitos, mas é nesse momento que entra o pedagógico, escola não é casa, então, essa instituição, além de brincar e cuidar auxilia no processo de desenvolvimento educacional do ser humano. Temos também as crianças de 4 a 5 anos, algumas já estão acostumadas com o convívio na escola, mas necessitam de cuidados pedagógicos também para poder continuar o processo de desenvolvimento.

Para o desenvolvimento dos alunos da educação infantil o educador pode ter como base as orientações do RCNEI (MEC, 1998) e outros recursos que são disponibilizados na área da educação, que traz estratégias didáticas, ou melhor, fazem parte dos eixos que compõem a educação infantil no desenvolvimento infantil que englobam:

- Conhecimento do mundo físico,
- Coordenação das ações mentais do sujeito,
- Troca de experiências nos relacionamentos sociais,
- Exploração do próprio corpo e a busca da superação com ele,
- A expressão através da arte e da música,
- Desenvolvimento do gosto por leitura e escrita,
- Conhecimento dos números e das formas geométricas
- Conhecimento da natureza e dos elementos que a compõem.

A relação entre o educador e o educando da educação infantil

Acreditando que trabalhar com crianças da educação infantil é preciso muita dedicação, uma boa formação, competência e amor no que faz, pois é uma imensa responsabilidade cuidar do filho de alguém, e como podemos ver nesta pesquisa, não é só cuidar e sim usar da melhor maneira os recursos didáticos oferecidos pelos órgãos

pensantes do sistema educacional de ensino infantil no desenvolvimento humano deste pequeno ser.

Tendo como base o manual de orientação pedagógica desenvolvida para educação infantil Brinquedos e Brincadeiras de Creche (MEC. 2012. p.19) traz algumas reflexões de como o professor pode conseguir interação harmoniosa com as crianças, e assim conseguir auxiliar no seu desenvolvimento, segue abaixo alguns pontos estratégicos:

- Professor tem que estar no mesmo nível (altura) que as crianças e junto com elas para interagir no grupo, o que representa uma forma de comunicação facilitadora,
- Professor e criança mantêm contato direto pelo olhar e estabelecem um diálogo que as envolvem. Essa forma de interação possibilita a construção de uma cultura partilhada entre a professora e a criança, criando um fluxo positivo que potencializa a aprendizagem.

Avaliação na aprendizagem dos alunos da Educação Infantil

Compreender como crianças aprendem na escola, não é um processo fácil, pois exige estudo, dedicação e tempo, à avaliação é focada nos reflexos, aos objetivos esperados nessa faixa etária. Entendendo que a família reage ao desenvolvimento, dessa forma percebem o quanto é importante o trabalho da “escolinha”, conscientizando da importância do trabalho pedagógico nesse tempo de iniciação escolar.

Com os maiores a avaliação já é mais perceptível, podemos argumentar com eles, conversar para saber se gostam ou não, dar a oportunidade das crianças trazerem experiências novas, e prepará-los para mudar de fase escolar quando chegar a hora, sendo um trabalho que para muitos é gratificante, ver uma criança que chegou aos seis meses de vida com pouca experiência de mundo, se tornando um pequeno notável que agora já é capaz de continuar a vida a partir do que lhe foi ensinado e desenvolvido na sua formação intelectual e física, e estarem prontos para as novas etapas. “Os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma intensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento” (Vygotsky, 2001, p. 260).

A necessidade que interessa é que os pedagogos trabalhem e estudem para serem os melhores educadores. São a base da construção e desenvolvimento intelectual e físico, suas intervenções fazem a diferença na vida do aluno e com elas um futuro com bons olhos no ambiente pedagógico na educação infantil.

Como manter a credibilidade educacional da educação infantil

Para que a educação infantil se firme com credibilidade dentro da área da educação é preciso haver recursos para os educadores, maiores informações e ações pedagógicas para trabalhar com os alunos, ter resultados visíveis sobre o desenvolvimento do trabalho e manter o respeito entre escola, família e sociedade. Podemos ver que o MEC, tem essa visão esclarecida;

Alguns destes problemas, especialmente os relacionados à supervisão e ao currículo, são decorrentes, em parte, de um enfoque segundo o qual a educação infantil, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não exige um sólido quadro pedagógico e administrativo. Atividades de educação infantil desenvolvidas por diferentes atores, sem muito rigor administrativo, antecederam o surgimento dos sistemas de educação infantil. A tradição parece ter um impacto persistente, de modo que as atividades se sobrepõem aos sistemas. O que se precisa é de uma integração plena – o registro de todas as entidades que prestam serviços à primeira infância, tanto pré-escolas quanto creches, como entidades educacionais municipais, de acordo com a regulamentação pertinente (MEC. 2009, p.51).

Com frequência existem nos educadores insatisfações em relação à área da educação como também não havendo um bom empenho nessa área profissional. Sendo visivelmente a falta de interesse de desenvolver capacitações desses profissionais da educação infantil. Observando que creche tem a área de cuidados, como são imprescindíveis as ações pedagógicas no desenvolvimento da criança inserida nessa comunidade.

Vejam os abaixo alguns critérios exigidos pelo MEC para ter qualidade na educação infantil, referente aos professores que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, com base nos **Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil** (2006. v.2. p.38 e 39):

- Asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação;
- Asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida;
- Encaminham a seus superiores, e estes aos serviços específicos, os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos;
- Possibilitam que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento;
- Auxiliam bebês e crianças nas atividades que não podem realizar sozinhos;
- Alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos;
- Organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual);
- Intervêm para assegurar que bebês e crianças possam movimentar-se em espaços amplos diariamente;

- Intervêm para assegurar que bebês e crianças tenham opções de atividades e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriados às diferentes faixas etárias e que não esperem por longos períodos durante o tempo em que estiverem acordados;

Podemos ver que o percurso do professor/interventor é muito amplo, há vários caminhos para trilhar e muitas barreiras para derrubar, são sofridas, porém gratificante, é preciso unir bons recursos pedagógicos, boa formação, qualidade no trabalho e dedicação, só assim vamos conseguir excelentes alunos saindo da educação infantil para os anos seguintes.

Metodologia

Essa pesquisa é qualitativa e exploratória em pesquisa de campo em uma escola de educação infantil da rede de ensino da cidade de Nova Odessa-SP e de pesquisas bibliográficas de autores já mencionados na introdução desse estudo.

Análises de dados

A pesquisa de campo foi realizada com as crianças da creche de 0 a 3 anos com foco na observação de como ocorre a intervenção pedagógica por parte do pedagogo. Durante os dias na instituição, foi observado que algumas professoras não se atentam para por em prática métodos que faz parte das orientações pedagógicas propostas pelos órgãos da educação, como por exemplos as estratégias do RCNEI citadas neste artigo.

A escola tem muito espaço em área, porém foi percebido que as crianças passam mais tempo dentro das salas e com pouca atividade fora delas. Tem o parque fixo em condições precárias, e o parque móvel é pouco para a quantidade de crianças, assim, elas têm que dividir o brinquedo e acabam brigando por ele, e a solução fica que a profissional acaba retirando a criança e deixando a criança no canto de pensamento.

Segundo os dados apresentados no Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1(2006. p19) as crianças necessitam movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre e diversificar as atividades. A instituição tem vários brinquedos, muito bons, podemos dizer que alguns não são baratos, entretanto as crianças não podem brincar, perguntado o motivo do não uso a profissional que fica com as crianças disse que é porque os alunos podem quebrar então a alternativa é usar outros objetos na hora do brincar como por exemplo objetos recicláveis, entendo e até concordo que devem fazer bom uso do material reciclável se a linha de pensamento fosse essa, porém com a resposta obtida pude perceber que é só questão econômica, mas se os brinquedos são para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos acredito que elas devem deixar os pequenos usarem e cabem aos adultos verificar como é feito o uso para que durem mais os brinquedos e assim não ser preciso comprar com frequência.

A rotina das crianças de 0 aos 3 anos é entrada direto para as salas, depois elas são direcionadas para tomar o café da manhã, após voltam para as salas e tem as rodas de conversas:

- ✓ Cantam músicas direcionadas para o público infantil como: cantigas de rodas ou ouvem uma história também adequada para o nível de compreensão delas,

- colocam um filme ou desenho que esteja de acordo com a faixa etária dos alunos,
- ✓ Comem a fruta da manhã e são liberados alguns objetos recicláveis para brincarem,
 - ✓ Após, as professoras os levam ao banheiro e se preparam para almoçar, depois do almoço os alunos retornam para as salas onde estão os colchonetes e o filme para que elas durmam.

Durante os dias de observação foi exatamente essa a rotina realizada pelas crianças. Houve uma única vez que a professora levou os alunos no parque móvel, mas foi um caos, pois o tempo estava frio, então as crianças ficaram em um cantinho bem apertado e não conseguiram brincar, pois o único objetivo era esse, brincar livremente.

Os filmes ou desenhos que foram destinados para as crianças assistirem, não tiveram uma boa perspectiva para o objetivo educacional, porque dessa forma repetitiva não faz o aluno imaginar, criar, ficar curioso com o que pode acontecer assim não estimula e não agrega em nada na continuidade do aprendizado. Como resposta desta observação, as crianças já anunciavam que já haviam visto várias vezes, pois eles mesmos contavam o que iria acontecer na sequência do vídeo e não prestavam mais atenção. Perguntado o motivo de passarem esses áudios as respostas foram: para que as crianças fiquem quietas e sentadas, mas dura por pouco tempo, pois elas já estão cansadas de ver e ouvir todos os dias as mesmas coisas (a respostas de umas das professoras).

Durante a observação pude presenciar o primeiro dia de duas crianças na creche, a reação assim que os pais foram embora foi uma situação de resistência (choro) constante, as pessoas da escola não fizeram ação nenhuma para recebê-las e as deixaram chorar por horas até cansarem. Dessa forma a inexperiência de uma formação adequada resultou a falta de ação pedagógica de mediar com as crianças o novo espaço que teriam que permanecer, sendo que uma delas chorou até a hora de ir embora.

Considerações finais

Ao final desta pesquisa, podemos perceber que a intervenção pedagógica na educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, porque é base da construção social do indivíduo e o que se aprende hoje vai refletir no futuro.

As crianças chegam à educação infantil, com poucos meses de vida e, com pouco conhecimento de mundo, então, cabe ao professor/pedagogo intervir nesse processo de desenvolvimento físico e intelectual. Mas para isso é necessário uma boa formação acadêmica. O pedagogo por em prática tudo que foi ensinado durante o seu processo de graduação ou formação continuada.

Nossa intenção também é informar através deste artigo como deve ser um pedagogo/interventor da educação infantil, o que ele deve fazer e o que não deve fazer em seu período de trabalho escolar a partir das observações obtidas na pesquisa de campo.

Nas obras bibliográficas, que fundamentam os saberes podemos obter orientações necessárias para poder ter base de como por em prática e de como realizar as atividades e fazer bom uso dos recursos didáticos que são oferecidos para a educação infantil para alunos de 0 a 3 anos, e intervir na hora certa e de forma correta para que o aluno seja bem estruturado, desenvolvido no mundo físico e intelectual e que atinja o objetivo proposto para essa fase da educação, que é a criança se desenvolver e explorar

o seu meio e superar os obstáculos que terá na sua caminhada, como um ser pensante capaz de resolver seus problemas.

Estamos em um período de desenvolvimento tecnológico tão acelerado que vemos muitos professores deixarem de usar as boas práticas e recursos didáticos do ensino e recorrer ao que já é de consumo diário por parte dos alunos e assim prosseguir com um desenvolvimento intelectual sem estrutura, planejamento e sem objetivo educacional. Gerando futuras pessoas que não sabem ou não querem forçar um pouco o pensamento para poder refletir e responder uma questão, sem ajuda instantânea por meio de um aplicativo, e assim estamos acabando com o diálogo entre professores e alunos.

Finalizamos com um pensamento extraordinário de Paulo Freire, que acreditamos ser o início para toda e qualquer atividade a que venhamos realizar em nossa vida, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1970, p.68)

Agradecimentos

Agradeço a Deus e a minha querida orientadora Helena Reis, por ter me ajudado tanto não só com este artigo, mas como professora e amiga, o meu muito obrigado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / MEC. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Manual de Orientação Pedagógica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF. v.2; il.2006

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação Geral de Educação Infantil. **DÚVIDAS MAIS FREQUENTES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: 2013.

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. II.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. 260 p. ISBN 978-85-7783-028-2.1. Políticas públicas em educação. 2. Educação infantil. I. Título.

COLETO. A.P.D. **A atuação de professores nas series iniciais do ensino fundamental como facilitadores das interações sociais nas atividades de conhecimento físico**. 2006. 192f (MESTRADO em Pedagogia)- Universidade Estadual de Campinas. 2006.

DELVAL, Juan. (1988) **Crescer e pensar – A construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. (1970) **A Pedagogia do Oprimido**, 17^a. Ed. Rio de Janeiro, PAZ e TERRA, 1987. (O mundo, hoje, v.21)

PESTALOZZI, Johann. Heinrich (1746/1827). Disponível em:
<<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/pestalozzi-307416.shtml>>

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200004>

A RELEVANCIA DO PROJETO POLITICO PEDAGOGICO NO CONVIVIO DA CULTURA, ETNIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Ângela Cristina Pereira de Oliveira⁸
Helena Prestes dos Reis⁹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pesquisar a cultura e etnia no convívio nas escolas públicas brasileiras. Na compreensão do projeto político pedagógico que deve ser desenvolvido de acordo com as necessidades políticas, sociais e pedagógicas na comunidade envolvida. A importância dessa interação escola e comunidade exige uma necessidade de não só participar, mas transformar ações para formação de uma escola cidadã sendo um espaço que venha realizar processos de experiências e reflexões, cuja aprendizagem ganhe força no interesse de todos os envolvidos. Praticar uma política sadia de desenvolvimento na formação do aluno, apoiado num grupo que respeita as culturas que carregam e podem transformar o meio social em ações de sucesso futuro. Esse estudo se qualifica qualitativo exploratório, com pesquisa de campo numa escola da região de Nova Odessa, SP, com fundamentos teóricos nas obras de autores consagrados que fortalecem essa temática.

Palavras-Chave: Escola, Educação, Cultura.

ABSTRACT

This article aims to research the culture and ethnicity in living in Brazilian public schools. In understanding the political pedagogical project which should be developed according to the political, social and educational needs in the community involved. The importance of this interaction school and community requires a need to not only participate but turn actions to the formation of a citizen school. Space that will perform experiments processes and reflections, whose learning gain strength in the interest of everyone involved. Practicing a healthy political development in the education of students, supported by a group fulfilling the cultures they carry and can transform the social environment in the future success of actions. This study qualifies exploratory qualitative field research with a school in New SP Odessa region, with theoretical foundations in the works of established authors that strengthen this theme.

Keywords: School, Education, Culture.

⁸ Aluna do 4º Ano de Pedagogia – Faculdades Network – Av. Ampélio Gazeta, 2445, CEP 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail:angela.cpo72@yahoo.com.br).

⁹ Graduada em Pedagogia UNISAL; 1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Network 2005, Professora Mestra da Educação UNISAL; 2012. Professora e Orientadora Pedagógica e de TCC no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br).

Introdução

As diversidades em culturas encontradas nas escolas desenvolvem a necessidade de refazer o convívio entre as pessoas, pedindo que as regras sejam repensadas diante de ampla movimentação de hábitos e pensamentos diferentes, cuja ética tanto do convívio ou de profissionalismo devem ser constantes. Este estudo pretende compreender as formas de convívio na comunidade escolar respeitando as diferenças entre as pessoas. Como forma de entendimento do professor e aluno construindo meios de comunicação e construção de aprendizagem. Entender as metodologias que estão sendo utilizadas na escola para auxílio do ensino aprendizagem e convívio cultural.

Sabendo que há uma grande migração no estado de SP e muitos alunos vêm com hábitos de leitura, religião, alimentação muito diferentes, como podemos questionar tais crenças, como repensar esses valores tão íntimos e arraigados? Como estamos administrando nossa identidade de docentes e discentes no nosso dia a dia? Quando nos propomos a ser diferentes no mundo onde as pessoas se copiam o tempo todo?

Esse estudo quer compreender como os valores culturais prendem ou ampliam conhecimentos dentro de um convívio social, nesse caso nos muros escolares tem se encontrado uma diversidade cultural e com ela também relacionamentos e conflitos.

A escola coloca valores já premeditados o que às vezes não são aceitos pela comunidade que a integra. É importante saber o que todo esse contexto vai resultar dentro da sala de aula, se vai gerar algum aprendizado. De forma que as didáticas em salas devem conter dinâmicas de convívio-diálogo e percepção do outro.

Essa pesquisa é descrita como qualitativa exploratória, com pesquisa de campo na escola EMEF Prof.^a. Salime Abdo com base de fundamento teórico nos autores MORIN (2003), VIGOTSKY (1998), FREIRE (1996), LIBÂNEO (2006), entre outros.

Fundamentação Teórica

Diante dessas movimentações de convivência necessitamos de amplos olhares o que já se angustia por se estar numa sociedade equilibrada em termos econômicos, existe influências como mídia, expressões verbais alimentos e outros.

O ser humano já não há paz com uma vida particular simplesmente viver e organizar as ideias. Hoje as informações são rápidas e as condutas se oprimem em blocos de pessoas que se aceitam e outras que não são aceitas.

Os Brasileiros estão vivendo uma mistura de culturas, dentro e fora do Brasil, buscando uma compreensão de si mesmo e do outro e por isso estão se perdendo em meio a tantas informações e na educação não é diferente. A compreensão está ausente do ensino, em todos os sentidos.

Segundo Morin “É necessário aprender a estar aqui no planeta”. “Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas- e por meio de culturas singulares” (2003 pg76).

Não é por acaso que vivemos em um mundo dividido por países, estados e regiões com uma diversidade cultural ampla onde podemos aumentar nossos conhecimentos, saber como vive o outro, mas mesmo com o passar do tempo não sabemos dividir e compartilhar nossos espaços, ideias e opiniões sobre o que vivemos e sabemos. Precisamos aprender a convivermos no mesmo planeta com nossas diferenças,

mas sempre com o mesmo instinto de paz entre nós. Entretanto Morin (2003) nos afirma que:

È necessário ensinar não mais opor o universal às pátrias, mas a unir concentricamente as pátrias-familiares, regionais, nacionais européias e a integrá-las no universo concreto da pátria terrestre. Não se deve mais continuar a opor o futuro radiante ao passado de servidão e de superstições. Todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo em que carências e ignorâncias. É no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. (MORIN, 2003, pg.77).

Vivemos em uma cultura em que existem muitas informações sobre nossa existência no mundo, então ficamos à procura de muitos esclarecimentos em todo lugar, passamos a acreditar em tudo o que se fala sobre nossa existência, mesmo tendo provas concretas continuamos à duvidar de tudo e de todos, é isso que acontece dentro das escolas, onde as dúvidas sobre nossa história deveriam ser extinguidas para sermos cidadãos bem informados, mas infelizmente não é isso que acontece, parece que cada vez mais somos bombardeados de dúvidas e incertezas.

Um educador ao dar aula em uma periferia onde ele nunca esteve antes, deve-se voltar o olhar para a cultura daquela comunidade. De acordo com Morin “o homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível”. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição (Morin, 2003, pg.52).

A família, a escola, a mídia e a Igreja são as instituições sociais que mais tem finalidade na vida das pessoas e cabe a elas formarem cidadãos éticos, assim como os próprios exemplos deve ser explícito.

De acordo com Vygotsky (1998, p.110) “através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades” De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Todas as famílias têm um passado e uma história para ensinar para seus filhos os costumes, religião, culinária, os modos de se vestir, falar e ver a vida, para que eles cresçam amando sua cultura ao invés de sentir vergonha da família e de si mesmo.

Quando nós educadores respeitamos a cultura que cada um possui a nossa cultura passa a ser respeitada também, como um círculo então fica mais fácil resolver conflitos em sala de aula, devemos assumir enquanto docente a posição de um mediador que valoriza o outro não pela aparência e sim pelo ser pensante que o aluno é. Entretanto Freire (1996) diz que:

"Uma das tarefas mais importantes da prática educativo- crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos

outros. É a "autoridade" do "não eu" ou "do tu", que me faz assumir a radicalidade de meu eu".(FREIRE,1996,pg.41).

Projeto Político Pedagógico

É um instrumento que define “ser” da escola, a sua identidade, o modelo pedagógico aplicado, os objetivos, a metodologia do ensino, o perfil do aluno que deseja formar, o perfil dos educadores, as estratégias de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O projeto político pedagógico é o norteador para definir seus objetivos respeitando as diferenças sociais, culturais e políticas, deve-se avaliar cada processo de aprendizagem e o perfil do aluno que se deseja. O projeto define suas direções como:

- É projeto porque reúne propostas de ação concreta a serem efetivadas em um período de tempo
- Político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos de ciência, responsabilidades e uso de pensamento crítico, para a atuação individual e coletiva na sociedade, não apenas participando, mas transformando os rumos de existência.
- Pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino aprendizagem

“A participação e a democratização num sistema publicam de ensino é a forma mais pratica de formação para a cidadania “, diz Gadotti (1999, pg. 49).

Princípios norteadores do projeto pedagógico, conforme Artigo3º(lei nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

- I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.
- III- Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- IV- Respeito à liberdade e apreço a tolerância;

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, pg.54),”Aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas, é aprender o respeito ao outro ”.(1997, pg.54).

(Soler citado por Silva, 1998, pág.25) diz, que educar com alicerces de respeito, desenvolve consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores, que envolvem características pessoais e bases socioculturais, nas interações humanas. Algumas relevâncias são necessárias para essa convivência:

- Levar sempre em consideração o fato de que as pessoas são diferentes e que, portanto, a escola deve ajudar cada um a desenvolver suas aptidões no contexto comum a todos, livre de seleção e classificação de aluno (a)s em diferentes tipos de instituições especializadas,
- Eliminar o espírito de competitividade, a partir do qual a visão de mundo se restringe a uma corrida na qual apenas algum conseguirão chegar ao final,

- Oferecer oportunidades a todos para compensar as desigualdades existentes, mas sem educar para ‘formar pessoas iguais’, No atendimento à diversidade podem ser apontados alguns princípios, entre os quais, destacam-se:
- Personalização em lugar de padronização: reconhecer as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos (a)s, a partir das quais a ação educacional é orientada,
- Resposta diversificada versus resposta uniforme: permite adequar os processos de ensino-aprendizagem às diferentes situações,
- Heterogeneidade versus homogeneidade: este princípio realça o valor dos agrupamentos heterogêneos dos alunos com o objetivo de educar com base em valores de respeito e aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática.

Entretanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, faz referências no entendimento na Pluralidade Cultural e Orientação sexual, a necessidade de projetos nos ambientes escolares:

Essa seleção visa a oferta de vivências e informações à criança, que propiciem a percepção de uma situação social e cultural mais ampla e complexa que seu mundo imediato. Cabe ao professor, na criação de sua programação, e a escola, na decisão de seu projeto educativo, priorizem tais conteúdos conforme a especificidade do trabalho a ser desenvolvido (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, pg. 64).

Nos Parâmetros Curriculares dos temas transversais, diz que "para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira não é só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países". (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, pg32).

Para conviver no espaço escola, necessitamos da utopia de uma escola que engaje cooperação comunitária que possam desenvolver uma pedagogia de práticas sociais. Gadotti (1999) diz que, “fatores de produto de inúmeras experiências práticas, surgiu num período de contestação aos pacotes educacionais autoritários” (1999, p.29). De forma que uma política democrática de educação é uma reivindicação antiga dos brasileiros.

Ainda com Gadotti (1999, p.35), lembra que, “o trabalho escolar pressupõe o fato de que hoje as formas fundamentais de exercício da opressão é a divisão social do trabalho dos dirigentes e executantes que reflete diretamente na administração do ensino”.

Freire (1996) diz que a crítica é necessária para superação de convívio entre os seres, existentes em um meio social, cujo lembra que a escola não se faz sozinha, a comunidade deve estar presente, e ainda afirma que:

"Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão"(FREIRE,1996,pg.31).

Metodologia

Essa pesquisa se qualifica qualitativa exploratória, com pesquisa em campo na escola EMEF Professora Salime Abdo, na região de Nova Odessa, SP, onde atuo há um ano como estagiária, com bases de fundamentação teórica nas obras de autores já comentados na introdução desse estudo. Observação no convívio da comunidade escolar, salas de aulas de 4º e 5º ano e no social da escola, envolvendo as interações existentes e intervenções da gestão no cotidiano dos alunos e comunidade. Foi elaborado um questionário com as professoras.

Análise de dados

Foi feito um questionário para duas docentes do ensino fundamental uma docente do 4º e outra do 5º ano

Para as docentes A e B: Sobre as ações para conviver com as diferenças culturais, a

docente A:

Ela diz que partindo da história da população brasileira os alunos perceberão que nossa cultura é rica pela diversidade das famílias que se deslocaram de um Estado para outro, não existe o certo do errado, existe diferenças que complementam e enriquecem.

A docente B:

Ela diz que busca sempre o diálogo entre os alunos, mostrando suas vivências uns aos outros suas vivências.

Quanto ao projeto político pedagógico propõe;

Docente A diz: *que conhecendo a comunidade, as famílias que serão atendidas nesta escola deverá ter o respeito em todos os sentidos.; a docente B : Ela diz que são poucas as oportunidades onde no projeto político pedagógico a diversidade cultural é discutida. Alguns exemplos são no dia da consciência negra, dia do índio e festas juninas. Normalmente é associado a datas comemorativas. Entretanto a docente busca discutir diariamente, relacionando aos eventos cotidianos, como a questão dos refugiados onde discutem a intolerância religiosa, cultural de diversos países, o papel da mulher na sociedade.*

Sobre a migração de outras regiões interferem na vivência dessa escola:

Para a docente A: *Ela diz que sim, tornam-se o centro das atenções pela forma de se comunicar, relacionar, etc..* **Para a B:** *diz que não, nesta escola isso é bem habitual.*

No interesse em saber sobre a cultura religiosa, danças, gírias, gastronomia e vestimentas desses alunos: **a docente A:** *diz que não, não há interesse, embora percebem que são diferentes quanto a falar e comportamentos.* **A docente B:** *diz que sim as crianças são curiosas, muitas vezes não se aprofundam no assunto, mas se esse diálogo for estimulado rende muitos frutos.*

Sobre se existe preconceitos e rivalidades entre eles:

Para a docente A: *diz que não, não existe nenhuma rivalidade entre eles.*

Para a docente B: diz que não, o que existe, na maioria das vezes são provocações que nascem de outras fontes. Esse preconceito é formado com o tempo, não é inerente das crianças. Porém podem existir casos isolados sim, e não devemos menosprezar qualquer atitude negativa .

Considerações finais

A escola tem um papel essencial na constituição de uma sociedade igualitária em que as diferenças entre seus indivíduos devem ser respeitadas. Necessitamos ver as diferenças como algo positivo e enriquecedor.

A educação é um direito de todos, e é através dela que as pessoas devem ter a possibilidade de construir laços e enlaces sociais resultando num aprendizado e convivência melhores.

Entretanto, sabemos que a vivência em sociedade, e nesse caso na escola, resulta em situações inesperadas e muitas vezes, difíceis de serem trabalhadas e compreendidas.

Acredito que a educação, por meio da escola, deve envolver-se com os problemas e diferenças sociais e batalhar para resolvê-los. E para que isso aconteça o Projeto Político Pedagógico da escola deve abranger e empenhar-se na teoria e principalmente na prática a contribuir para extinguir tais problemas.

De acordo com Libâneo (2006, pg.177-178) "Embora os PCNs tenham sido elaborados com a preocupação de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no País, ir além do respeito, da convivência pacífica entre as diferenças, requer que as escolas e os professores assumam o conflito e busquem interferir nos fatores causadores das diferenças".

Agradecimentos

Agradeço a Deus em primeiro lugar por me dar força, coragem, ânimo e acreditar em mim. Aos meus pais (in memoriam) e por minha família meu esposo Rogério, meus filhos Jorge Luís, Vinícius, meus enteados Eduardo e Júnior por estarem ao meu lado me apoiando e ajudando com os afazeres da casa, nos momentos em que eu precisei estar me dedicando a essa formação que eu sonhava no meu coração. As minhas amigas que caminhamos juntas nas alegrias e nas tristezas, Ana, Vânia, Sara, Aline e Jacir e em especial a minha orientadora Helena que com seu empenho e paciência sempre me colocou para cima, não desistiu de mim.

Referências

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/ Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996(Coleção Leitura).

GADOTTI, M. Escola cidadã, 5ª edição São Paulo: Cortez 1999-(coleção questões de nossa época, V .24).

MORIN, Edgar, 1921-*Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*/Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya; revisão técnica de

Edgard de Assis. - 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO,,: **o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** B823pBrasil.Secretaria de Educação Fundamental.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental / L.S. Vygotsky; organizador Michael Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. -6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998. - (Psicologia e Pedagogia) . - Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

B823p BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

<http://arivieiracet.blogspot.com.br/2010/09/diversidade-na-escola.html>

<http://pt.slideshare.net/RockdrigoRubio/projeto-politico-pedagogico-35622591>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA SÍNDROME DE DOWN

Angélica Mariani Silva¹⁰
Angela Harumi Tamaru¹¹

RESUMO

A educação de crianças com Síndrome de Down é um processo complexo e requer adaptações e, muitas vezes, o uso de recursos especiais. O comprometimento com a educação visa promover uma cultura de convivência com as diferenças e as exigências legais da Educação Inclusiva e abrir espaço para que cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e espírito crítico sejam exercitados na escola pelos administradores, funcionários, professores e alunos para o exercício da cidadania, garantindo o direito das pessoas com deficiência, rompendo as barreiras sociais. Não podemos deixar excluídos do ensino regular, é primordial que seja desenvolvido um sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos e que se adapte e seja estruturado de forma a atender essas necessidades. Inicialmente, visando contribuir para que ocorra a política da inclusão, buscando ver os problemas que a impeçam de acontecer, realizei pesquisas e leitura de livros e artigos relacionados à educação inclusiva, Síndrome de Down e inclusão de crianças com Síndrome de Down. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo, com diálogos com os professores, diretores e funcionários que trabalham diretamente com alunos portadores da Síndrome de Down. O resultado foi analisado para que pudéssemos identificar os principais pontos da mudança para o alcance da qualidade que se espera para a educação escolar.

Palavras-chave: Deficiência e escola. Necessidades especiais e ensino.

ABSTRACT

The education of children with Down syndrome is a complex process and requires adaptations and, often, the use of special features. The commitment to education aims to promote a culture of coexistence with the differences and the legal requirements of Inclusive Education and open space for cooperation, dialogue, solidarity, creativity and critical thinking are trained in school by administrators, staff, teachers and students for the practice of true citizenship, guaranteeing the rights of people with disabilities by breaking down the barriers imposed by society. We can not let any individual excluded from mainstream education, it is essential that an educational system that considers the need for all students and that suits and is structured to meet those needs is developed. Initially, in order to contribute to the occurrence of the policy of inclusion, seeking to see the problems that prevent them from happening, will perform research and reading books and articles related to inclusive education, Down syndrome and inclusion of children with Down syndrome. Subsequently, a field research as well as dialogue for teachers will be held, officers and employees who work directly with students bearers of

¹⁰ Licencianda do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. Email: angelicamasilva@hotmail.com

¹¹ Coordenadora e Professora do curso de Pedagogia e Educação Física das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. Email: angelaharumi2000@yahoo.com.br

Down Syndrome. The result will be analyzed so that we can identify key change points to reach the quality expected for school education.

Keyword: *Disability, special needs, school.*

1 Introdução

O assunto inclusão dá origem a inúmeras discussões sobre suas vantagens e desvantagens, pois há quem seja a favor da inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência em classes comuns, reconhecendo tal necessidade e seus ganhos com a adoção da política, como há quem seja contra, vislumbrando todo tipo de dificuldade com a sua inclusão. Afinal, existem propostas que favorecem inserção desses alunos em classes regulares, porém elas não garantem sua permanência. Assim, de modo geral, as instituições de ensino estão encontrando dificuldade para modificar seu funcionamento e sua estrutura para atender seus alunos da melhor forma possível.

De acordo com os preceitos constitucionais de que toda criança tem direito a educação, a política na área de educação pública no Brasil, nos últimos anos, tem tido a inclusão de estudantes com Síndrome de Down e outros tipos de deficiência na rede regular de ensino, assim, atualmente, vemos um crescimento significativo no número de matrículas. A educação de crianças com SD é um processo complexo e requer adaptações e, muitas vezes, o uso de recursos especiais.

Um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e requer da escola brasileira novas posturas e a inclusão é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que exige um comprometimento e um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

A busca por uma qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, é o motivo da luta pela inclusão, dando uma nova esperança de um futuro melhor para as pessoas com deficiência. As escolas devem possibilitar ao aluno o reconhecimento e a valorização da diversidade, vivenciando situações diferentes de construir conhecimentos e conviver com novas formas de comunicação, além de garantir o direito das pessoas com deficiência, rompendo as barreiras impostas pela sociedade. É de extrema importância que se dê suporte pedagógico aos docentes em assuntos referentes à Educação Inclusiva e Síndrome de Down.

2 Revisão bibliográfica

Educação é importante para todos os indivíduos, mas uma educação que atenda a necessidades especiais vai agir como fator transformador na vida de um aluno portador de deficiência mental. Essa educação é um bem que vai produzir benefícios durante toda a vida.

A atitude não só do docente, mas da escola como um todo, é o ponto chave para uma educação especial de qualidade. Deve-se ter a plena convicção de que cada indivíduo tem sua especificidade porém com uma prática educativa diferenciada, será possível chegar ao aprendizado.

Os excluídos que são chamados a inclusão são definidos pelo autor:

O conceito de alunos com necessidades educativas especiais não se limita a um grupo de crianças, jovens ou adultos que tenham algum tipo de deficiência mental, limitações sensoriais ou neurológicas. É um conceito que abrange qualquer diferenciação ou necessidade de recursos pedagógicos diferenciados no processo de aprendizagem escolar (ROSSETO, 2005, p. 44).

A partir daí, entende-se que qualquer indivíduo que sai da “normalidade” é caracterizado como aluno de necessidades especiais.

No que se refere a esse artigo, objetivo entender como se dá a inclusão e o ensino de crianças com Síndrome de Down no ensino regular.

Primeiramente, é importante entender o que é Síndrome de Down. Segundo Martin (2011), uma alteração genética caracterizada pela presença de um terceiro cromossomo de número 21, o que também é chamado de trissomia do 21. Nesse caso, a pessoa, ao invés de 46, terá 47 cromossomos. O diagnóstico pode ser apresentado ainda durante a gestação, através de ultrassom e outros exames ou o casal no pré-nupcial através de um exame chamado cariotipagem pode saber se possui alguma alteração nas células que transmitirão ao futuro bebe. É importante ressaltar que no caso do diagnóstico de Síndrome de Down, o aborto é ilegal.

É fundamental para a saúde do bebe que seja descoberta ainda durante a gravidez, no entanto, muitos profissionais da saúde dão a noticia de forma muito grosseira para os pais. Esse é um momento muito importante e difícil para a família, a noticia deve ser dada de forma delicada, de maneira a encorajar os pais e fazer com que entendam que, assim como qualquer outra criança, dependerá deles o sucesso de seu filho.

Segundo Varella (2015), oito mil crianças nascem por ano com essa Síndrome, que é considerada um acaso inevitável da genética.

Hall (1964, 1966), citado por Gonçalves (s.d.), lista algumas características físicas de portadores de Síndrome de Down: fenda palpebral oblíqua; orelhas displásicas; pele abundante no pescoço; prega palmar transversa única; hiperelasticidade articular; pelve displásica; displasia da falange média do quinto dedo. Mas o maior dos problemas encontrados pelos pais de crianças com Síndrome de Down é o atraso na aquisição da fala e da linguagem.

Esse indivíduo apresenta dificuldade em exercer as atividades intelectuais leves ou severas, além de outras dificuldades. Algumas características e suas intensidades variam de pessoa para pessoa, mas, em sua maioria, são indivíduos de estatura baixa e pesquisas informam que 50% das pessoas com Síndrome de Down apresentam problemas cardíacos, mas que podem ser resolvidos através de cirurgias.

Em 1980, a criança que nascia com essa síndrome era considerada mongoloide e a expectativa de vida era de 30 anos, além disso, os pais internavam em escolas especiais. Hoje em dia isso mudou e muito e a expectativa de vida deu um salto para mais de 60 anos.

As crianças portadoras de SD devem ser constantemente estimuladas através de diversas atividades e devem ter a atenção dos pais. Já foi provado que a estimulação precoce é determinante para quem nasce com essa síndrome. A partir dos primeiros meses de vida, essa criança já pode receber com estímulos com um fonoaudiólogo, fisioterapia, terapias ocupacionais e é claro, em casa. A partir de certa idade, eles inclusive já podem ser estimulados com tarefas domésticas simples. A familiaridade, estar com outras pessoas, é extremamente importante para que se habituem ao convívio social.

A APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) antigamente atendia

todas as pessoas portadoras de SD ou algum tipo de deficiência intelectual. Essa grande estrutura organizacional, visa à qualidade de vida e educação desses indivíduos. No entanto, hoje em dia, vemos que os pais estão inserindo seus filhos na rede regular objetivando uma educação mais ampla.

Não muito tempo atrás, a APAE desenvolvia seu trabalho a partir de uma visão patológica, de forma terapêutica. No entanto, pesquisas mostram uma nova visão, a do indivíduo portador de necessidades especiais, com isso surge a visão pedagógica, em que esse indivíduo passa a ter uma abordagem educativa, objetivando sua emancipação.

Segundo Dolci (2005, p. 31), “para que isso aconteça, a atuação do pedagogo é essencial, e a relação com os demais profissionais serve como acesso aos recursos, dando suporte para o desenvolvimento das potencialidades”. Ou seja, a escola como um conjunto tornará possível o desenvolvimento desse aluno.

Em 2013 foi criada a lei nº12.796, dando o direito das crianças com algum tipo de deficiência frequentar a rede regular de ensino. Ainda sim, existem muitas instituições que não atendem esses alunos ou cobram taxas extras para que tenham um professor de apoio, ou material especializado. Ambas as situações são ilegais. Existem leis que garantem que a criança com necessidades especiais frequentem escolas e sem custo extra. A lei nº 13146 de 06 de julho de 2015 proíbe a cobrança de taxas adicionais e exige que a escola disponibilize material adaptado. Os pais podem e devem cobrar os direitos de seus filhos, junto à própria escola ou procurar órgãos que podem auxiliar e garantir que as leis sejam cumpridas.

Está claro que no Brasil, atualmente, a maioria das escolas da rede regular, particulares e públicas não possui muitos recursos e estruturas, mas tem absorvido muitas crianças com síndrome de Down, fazendo com que professores e demais profissionais dessa área sintam-se apreensivos. Mas este nervosismo é dispensável, pois, com um pouco de sensibilidade e conhecimento, será possível dar a atenção necessária a esses alunos.



Figura 1: Criança com Síndrome de Down inserida na escola regular.

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-cresce-e-desafia-escolas.html>

Não somente a escola, mas as pessoas em geral devem estar dispostas a quebrar paradigmas e mudar padrões. Dentro da instituição de ensino, será necessário traçar

novos objetivos e investir na formação de professores e funcionários. A família também tem papel importante, auxiliando e informando sobre as subjetividades do aluno, pois como qualquer outro, ele possui características próprias e estas devem ser trabalhadas. É essencial que todos acreditem que esse indivíduo tem potencial. O indispensável é assumir uma postura de respeito e de confiança nas possibilidades da criança.

Rozeq sugere uma nova postura pedagógica, uma forma de compreender o ser humano a partir de uma visão sócio-histórica:

Compreender o ser humano numa perspectiva sócio-histórica significa reconhecê-lo na sua humanidade, na sua semelhança, não enfocar os problemas do sujeito isoladamente. Isso implica a indissociação entre sentimentos/afetos e cognição, ou seja, a compreensão de que a produção da deficiência é, antes de tudo, um produto sociocultural. Precisamos aprender sobre nós mesmos e sobre os semelhantes, compreender as demandas subjetivas, que, por sua vez, mobilizam e orientam maneiras de ser, de perceber e de estar no mundo. (ROZEK, 2005, p. 289).

O pedagogo deve ver esse aluno com Síndrome de Down ou com qualquer outro portador de alguma deficiência como ser humano. Deve entender, compreender seus sentimentos, abordá-los a partir desse entendimento e, a partir daí, atender suas necessidades.

A educação especial “é um jeito de se fazer educação escolar diferenciando-a, especificando-a quando se fizer necessário.” (MELLO, 2005, p. 15), sendo assim, entende-se que a forma de educar molda-se de acordo com a necessidade do aluno. O importante é transmitir o conhecimento.

Já foi comprovado que crianças com SD têm capacidade de se desenvolver normalmente e ainda melhor em ambiente inclusivo, porém esta deve ser uma ação em conjunto entre as famílias, escola e sociedade. Essa criança deve ser incentivada, para isso, o ideal é que os colegas tenham conhecimento e sejam instruídos de qual a melhor maneira de ajudar o portador da SD. Sendo inserido socialmente, esse aluno irá interagir mais e, em consequência, será mais fácil o processo de desenvolvimento.

Geralmente, essas crianças têm uma visão de mundo mais confusa e também são menos maduras tanto social quanto emocionalmente, portanto é muito importante e essencial que tenham a ajuda dos colegas. Além de apoio, estes servem como modelo para suas atitudes e comportamento.



Figura 2: Criança com SD durante a realização de atividade na escola regular.

Fonte: <http://g1.globo.com/fantastico/quadros/qual-e-a-diferenca/noticia/2015/08/escolas-nao-podem-negar-matricula-criancas-com-sindrome-de-down.html>.

A meta de início é que o aluno com SD seja inserido e aprenda a se relacionar com os colegas. “Antes de o aluno chegar, a turma deve ser esclarecida a respeito de sua deficiência e como todos podem se ajudar mutuamente.” (BASTOS, 2007) Assim sendo, será mais fácil tornar o ambiente mais receptivo. A partir daí, ele deve aprender as regras da escola, trabalhar de forma cooperativa, etc.

É importante dizer que o docente deve estar ciente de sua importância e atento ao comportamento tanto do aluno com SD quanto dos demais e assegurar o seu desenvolvimento. Para isso ele pode estimular atividades em grupo, optar pela ajuda de um aluno ao invés de um adulto, utilizar revezamento entre os colegas, fazer atividades individuais como ajudante e também estimular a autoconfiança.

O aluno com Síndrome de Down demora um pouco mais para se situar e seu tempo de aprender é mais lento, sendo assim, é necessário respeitar o tempo do aluno.

A afetividade é algo que pode fazer significativa diferença no processo ensino aprendizagem, pois, assim como qualquer outro aluno este precisa de carinho e atenção, com isso se sentirá mais confiante em suas ações e desenvolverá melhor suas capacidades.

A alegria, o se sentir bem nos motiva e com os portadores de SD não é diferente. Em um ambiente harmonioso, a aprendizagem e o desenvolvimento serão favorecidos.

3 Metodologia

Esta pesquisa tem por objetivo verificar se a instituição de ensino oferece um ambiente acolhedor e adaptado para uma criança com Síndrome de Down, quais os métodos que o professor utiliza no processo de ensino aprendizagem, quais as dificuldades encontradas tanto pelo professor quanto pelo aluno em questão durante o processo, qual o comportamento dos demais alunos da sala e se o ambiente em geral é realmente de inclusão.

A pesquisa de campo realizada foi qualitativa que conforme Moreira e Caleffe (2006), “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela

observação, descrição e gravação”. Por tanto, esta pesquisa buscou um contato direto com a escola, professor e aluno, o que proporcionou uma visão ampla do processo de inclusão.

O estudo foi realizado nas Faculdades Network, escola particular que atende crianças em período integral ou apenas manhã ou à tarde, as seguintes etapas: berçário, maternal, nível I e II, ensino fundamental, médio, técnico e superior.

A pesquisa se deu por meio de observação e entrevista livre aos funcionários e alunos da escola. No caso, o aluno observado tem seis anos e está no primeiro ano.

4 Análise de Dados

Antes mesmo de conhecer pessoalmente o aluno em questão, conversei com a professora que deu aula para ele na Educação Infantil no ano passado quando ele ainda tinha 5 anos. Ela me informou que se tratava de uma criança muito querida por todos, que, no ano que passou com ele, teve experiências de grande valor e que nunca irá se esquecer.

A professora informou-me que passava o mesmo conteúdo para o aluno com SD e para os demais, apesar de fazer no seu tempo, ele fazia tudo que os outros faziam, participava de todas as atividades e brincadeiras. Segundo ela, a única diferença era que os demais alunos escreviam as palavras que ela colocava na lousa, diretamente no caderno. Já com ele, ela utilizava primeiramente o alfabeto móvel, ensinava ele a montar a palavra na mesa e depois escrever no caderno.

Enquanto conversei com essa professora, pude ver nitidamente em seu rosto o carinho com que falava, mas, por se tratar de uma professora muito carinhosa com todos os alunos, imaginei imediatamente que a afetividade foi algo presente durante todo o tempo que passou com ele.

Quando fui ao primeiro ano, fiquei com um pouco de receio de ele se sentir observado e prejudicar o seu desenvolvimento, então sentei um pouco longe. Percebi que ele possui as características que diferenciam uma criança com SD das demais. Olhos amendoados, mãos com dedos curtos, etc. Contudo, achei que ainda assim ele passaria despercebido entre crianças sem Síndrome de Down, afinal possui características comuns como cabelos curtos e pretos, pele branca, olhos castanhos.

Observei que a sala possui o tradicional alfabeto na parede, uma cartolina com o primeiro nome de todos os alunos e um marcado na frente do nome do ajudante do dia que, por acaso, nesse dia, era o nosso aluno. Também possui um painel com o nome dos alunos e os seus significados. Ele se senta na frente da professora, bem no meio da sala. Diferente do que pensei, ele é um aluno muito tranquilo, sossegado, na maior parte do tempo, não interage socialmente.

Nesse dia, a professora estava ensinando a fazer um “telefone sem fio” feito com materiais recicláveis. Ele observava enquanto a professora explicava, mas não falou nada. Ela chamava duplas para falar e ouvir, para verificar que de fato o telefone reciclado funcionava.

Fiquei curiosa em saber qual a relação entre eles, como as outras crianças o tratam. Perguntei para alguns alunos e a resposta foi a mesma, que todos gostam dele e que todos têm que ajudá-lo, que ele é especial.

Durante a explicação da professora, na maior parte do tempo, ele brinca com os dedos da mão, colocando-os na boca, na verdade, ele sempre tem algo na boca ou fica com a língua para fora. Não é de falar muito, mas quando alguém fala com ele, prontamente ele responde, brinca, chama o nome do amigo.

A professora passou uma atividade, teria que circular os materiais que são utilizados para fazer o tal telefone sem fio. Ela se abaixou e explicou novamente somente para o aluno especial e foi perguntado se cada um daqueles objetos era passível de ser utilizado na confecção. Ele fez a atividade normalmente. Em seguida, ela passou outra atividade e explicou novamente coletivamente e depois individualmente para ele.

Na hora de pedir os cadernos, como os outros, ele levantou e foi na fila para mostrar o seu a professora, mas ele não tinha feito a atividade, então ela puxou uma cadeira ao lado da sua mesa e foi explicando para ele novamente e, assim, ele fez. Nessas atividades, pude observar que ele conhece todas as letras, mas ainda encontra dificuldade em formar palavras.

Durante o intervalo, a professora me passou algumas informações, segundo ela, ele sabe as letras e sabe identificar palavras. Ele associa letras a objetos, por exemplo: letra A associada à palavra Abelha, assim, se a professora fala Avião, ele se perde, mas ela diz que, aos poucos, ele está aprendendo e bem. Ela também disse que, no início do ano letivo, ele não tinha noção de espaço, escrevia as palavras na página inteira do caderno, mas agora, já sabe que deve escrever na linha.

Com relação a ele ser calmo, ela disse que, assim como existem alunos “normais” travessos, ele é especial e tranquilo, que isto é um comportamento devido à personalidade dele e que ele é muito atento ao que ela fala com ele, sendo assim, destaca-se por estar mais desenvolvido do que outros alunos. No entanto, às vezes, ele não quer participar ou não quer fazer a atividade. A atitude que ela toma é conversar com ele, explicar e incentivar. Se mesmo assim ele não quer, ela espera o tempo dele.

Observei que ela é muito amiga dos alunos, mas demonstra certa delicadeza com seu aluno especial. Algo que me chamou muita atenção é que ela não diz palavras negativas, pelo contrário, mesmo quando ele faz errado, ela não fala a palavra não, ela pergunta novamente e ele mesmo se corrige. Também a cada acerto ela o incentiva “muito bem”, “certinho”, e ele se motiva e continua a fazer a tarefa. A professora me informou que, na parte da manhã, ele frequenta a APAE e, à tarde, o ensino regular.

Tive a oportunidade de conversar com o professor de Educação Física, ele me disse que o segredo é tratá-lo como igual, não fazer diferença, pois assim ele se sentirá acolhido, terá confiança e liberdade. O aluno em questão, dentro das suas limitações, desenvolve-se normalmente. Mais especificamente, ele se distrai com facilidade, e o professor deve estar atento, mas, em geral, ele consegue participar de todas as atividades. Segundo o professor, trata-se de um aluno calmo, que não dá nenhum tipo de trabalho, muitas vezes, ele se sai melhor do que outro aluno, dito “normal”.

Tive a oportunidade de ficar na sala de aula durante alguns dias, e o comportamento dele é o mesmo. Quando passa uma tarefa, a professora explica de maneira geral e, em seguida, senta-se com o aluno com SD e o acompanha enquanto ele realiza a tarefa. Os alunos o tratam com carinho e atenção e o auxiliam sempre que necessário. Segundo a professora, no início do ano, ela explicou para os demais alunos sobre seu colega especial e que deveriam ajudá-lo.

Ela me disse que, em outra oportunidade, teve um aluno com Síndrome de Down, mas que se tratava de uma criança mais velha, cujos pais não o haviam estimulado desde pequeno, portanto seu comportamento era outro, muitas vezes, ele não se controlava e tirava a roupa ou jogava as coisas. Mais tarde, depois de uma avaliação, os pais decidiram que seria melhor que ele voltasse para a APAE.

Para complementar o estudo de caso, fui até a APAE de Nova Odessa e lá fui informada que os alunos que são encaminhados à rede pública frequentam a unidade um dia por semana para ter um tipo de reforço. São acompanhados pelo psicólogo,

fonoaudiólogo e terapeuta. A funcionária deixou bem claro que, nesse dia, eles não fazem lição como se estivessem na escola regular, mas, sim, recebem assistência e estímulos. No caso do aluno em questão, esse tratamento é importante por se tratar ainda de uma criança de 6 anos, que ainda tem certas dificuldades e necessita desse tipo de acompanhamento.

Fui também até a APAE de Sumaré e lá conversei com uma das coordenadoras, que me passou varias informações. Segundo ela, a APAE é uma escola como qualquer outra, possui o mesmo hierarquia que uma escola normal, o que a diferencia é o conteúdo, que é específico para os alunos que eles recebem. Lá eles recebem alunos com deficiência mental; ela me disse que, quando chega algum aluno com Síndrome de Down, elas dizem que chegou um aluno “normal”, pois este quase não tem dificuldades.

Tem crianças portadoras de Síndrome de Down que saem da maternidade e já vão para lá. Passam por uma avaliação com três profissionais, um psicólogo, um pedagogo e um médico para saber qual melhor tratamento deve receber. Elas têm vaga garantida até os 3 anos de idade, segundo a coordenadora, com crianças pequenas, eles as recebem, pois é essencial que elas sejam estimuladas para que, futuramente, desenvolvam-se melhor. Depois elas ficam em uma fila de espera por uma vaga. Claro que, com mais funcionários e mais recursos, poderiam atender mais pessoas, mas fazem o possível.

Quando a criança com SD chega à idade de frequentar a escola, é feita uma nova avaliação, que dirá se ela é capaz ou não de frequentar a escola regular. Se sim, elas chamam os pais e informam que seu filho será direcionado para a outra escola. De acordo com a coordenadora, muitos pais querem que seus filhos fiquem na APAE, mas isso não é possível. Quando a criança tem capacidade, ela deve ser encaminhada. Infelizmente, tem casos que a criança não tem como ir para a escola regular, então ela deve ficar na APAE. Lá eles dispõem de salas de aula com recursos necessários para seu desenvolvimento.

Ela me informou que existem níveis de SD. Por exemplo, tem crianças que chegam lá que possuem somente algumas das características físicas que geralmente uma criança com a Síndrome possui. Nesses casos, elas possuem a Síndrome de Down mosaico, que se diferencia por ser mais leve, com menos características marcantes, geralmente, nascem apenas com o problema no coração, as mãos pequenas e os olhos levemente amendoados.

Perguntei para as coordenadoras da APAE se o aluno que estou acompanhando frequentava aquela unidade, e elas me informaram que não, que, quando um aluno é encaminhado a uma escola pública, ele não frequenta mais a APAE, diferentemente do que se pratica em Nova Odessa.

5 Considerações finais

Após a realização da pesquisa e observação é possível ter um outro olhar para a Síndrome de Down.

Conforme foi citado anteriormente, pessoas portadoras dessa Síndrome eram consideradas incapazes e doentes, não eram aceitas pela sociedade e principalmente, não havia lugar para elas na escola de ensino regular.

Acredito que se hoje isso é possível os grandes responsáveis são os pais e familiares que acreditam no potencial de seus filhos, querem um futuro normal e lutaram para tornar isso possível. Esses mesmos pais buscam desde a gestação, entender sobre a Síndrome de Down e após o nascimento, se dedicam a estimular e procurar

recursos para melhorar o desenvolvimento de seus filhos.

Apesar da lei da inclusão, ainda existem escolas que por puro preconceito não aceitam crianças com SD ou colocam obstáculos para sua permanência, no entanto, os pais devem procurar seus direitos e denunciar tais instituições.

No que diz respeito à criança que já esta inserida, é possível assegurar que para que a inclusão tenha total sucesso, é indispensável que essa criança seja tratada como igual. As diferenças não devem ser valorizadas tanto pelo professor quanto pelos seus colegas pois somente assim, se sentindo como igual, ela se sentirá confortável e confiante para se desenvolver.

Durante a pesquisa e observação, foi possível constatar que o aluno quer fazer parte do grupo, quer ter amigos, quer ter a atenção da professora e o carinho e a afetividade faz diferença.

Na escola em que foi realizada a observação, a professora não dispõe de um material de apoio específico e nem de um professor auxiliar, no entanto, ela consegue transmitir o conhecimento de maneira que o aluno consegue aprender.

Portanto, tendo em vista tudo que já foi dito, é claro que o preconceito ainda existe e talvez ele seja o grande vilão da inclusão. No entanto, basta querer olhar de forma diferente e veremos que se trata de pessoas com subjetividades diferentes e com potencialidades que merecem ter um futuro e se desenvolver como qualquer outra. Aceitar e saber conviver com as diferenças não são apenas deveres como cidadãos, mas como seres humanos. As instituições de ensino devem aceitar essas crianças não só com Síndrome de Down, mas com qualquer outra deficiência, pois a escola é para todos.

REFERÊNCIAS

ALTON, S. 08.2008. **Incluindo alunos com Síndrome de Down na Escola**. Trad. Patricia Almeida. Ministério da Educação britânico. Disponível em: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2008/08/incluindo-alunos-om-sndrome-de-down-no.html>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

BASTOS, A. P. B. 05.2007. **Processo de inclusão dos portadores de síndrome de Down**. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=860>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

DOLCI, S. M.C. 2005. Viabilização da proposta “Apae Educadora: a escola que buscamos”. In: LEBEDEFF, T. B; LIMA, I; PEREIRA, S. (ors.) **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo-RS: UPE 2005

GOMES, A. L. M. 2013. **Inclusão social e educacional – Realidade X Perspectivas**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_ana_lucia_mazeto_gomes.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

GONÇALVES, F.S. s/d. **Síndrome de Down**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/doencas/sindrome-de-down/>. Acesso em: 25 mar.2015.

KWIECINSKI, I. 03.2013. **Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down**. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/inclusao-escolar-de-criancas-com-sindrome-de-down/>.

MANTOAN, M. T. E. s/d. Todas as crianças são bem vindas à escola. Pró Inclusão. Universidade Estadual de Campinas / Unicamp. Todos juntos numa nova escola, Campinas. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>>.

MARTIN,C.S. 03.2011. O que é síndrome de Down. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/sindrome-down-inclusao-cromosso-21-622538.shtml>>. Acesso em 25 mar.2015.

MELLO, N. C. Educação especial: que educação é essa? In: LEBEDEFF, T. B; LIMA, I; PEREIRA, S. (ors.) **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo-RS: UPE 2005, pp. 1-19.

MOREIRA.H; CALEFFE.L.G. Classificação da pesquisa.In: (**Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**)[S/L]: DP&A.[S/D], pp.70-94.

MORENO, A.H.;FAJARDO,V.03.2013. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual cresce e desafia escolas**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-cresce-e-desafia-escolas.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

ROSSETTO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: LEBEDEFF, T. B; LIMA, I; PEREIRA, S. (ors.) **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo-RS: UPE 2005, pp.41-55.

ROZEK, M. Aprendizagem e sentimentos. In: LEBEDEFF, T. B; LIMA, I; PEREIRA, S. (ors.) **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo-RS: UPE 2005,pp. 281-289.

VARELLA,D. **Escolas não podem negar matrícula a crianças com síndrome de Down**. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/quadros/qual-e-a-diferenca/noticia/2015/08/escolas-nao-podem-negar-matricula-criancas-com-sindrome-de-down.html>. Acesso em:10 out. 2015.

VARELLA,D. **SINDROME de Down – Qual a diferença?**. Drauzio Varella fala sobre a condição genética. 15'40''. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LketeNihY_4. Acesso em setembro de 2015.

VARELLA,D. **SINDROME de Down – Qual a diferença?**. Drauzio Varella fala sobre a estimulação precoce. 13'30''. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKrcH664Mmc>. Acesso em setembro de 2015.

VARELLA,D. **SINDROME de Down – Qual a diferença?**. Drauzio Varella fala que escolas não podem negar matrícula. 14'04''. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_gUbl8BEDUM. Acesso em setembro de 2015.

ESCOLA, FAMÍLIA, EDUCAÇÃO: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA NO SUCESSO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS

Ariely Cristina Ferreira¹
Helena Prestes dos Reis²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo observar o desenvolvimento da criança no ambiente escolar, no que tange do afeto cognitivo e social, cujo mostra a importância da presença familiar nesse processo. Compreender que é responsabilidade da família e escola estruturar a educação do aluno na constituição de aspectos sociais e culturais, em sua formação para a cidadania. A gestão autônoma na escola com a família gera convívio necessário no cotidiano da criança, no que constitui interações na formação de aprendizagem. A escola cidadã não se faz sozinha e sim com a presença da comunidade. Entendendo a educação como um sistema no qual a coletividade constrói reflexões, cujo transforma a visão de que a escola sozinha não deve ser responsável pela educação do indivíduo, a família deve ser presença assídua nessa fase escolar. Esse estudo vem compreender a necessidade da família ser presente no desenvolvimento do aluno no convívio escolar para que aja sucesso na formação desse cidadão, sendo apto para ser inserido na sociedade que o aguarda. Fundamentado com obras de autores como: FREIRE (2011), GADOTTI (1999), , SAVIANI (2008) entre outros, com pesquisa em campo na região de Nova Odessa SP.

Palavras chaves: Afeto, Educação, Autonomia, Família, Escola.

ABSTRACT

This article aims to observe the development of the child in the school environment, in terms of cognitive and social affection, which shows the importance of family presence in the process. Understand that it is responsibility of the family and school to structure the student's education in the formation of social and cultural aspects of the student in his training for citizenship. The autonomous management school with family generates necessary interaction in the child's daily life, as is interaction in the formation of student learning. The citizen school is not done alone, but with the presence of the community. Understanding education being a system in which the community builds reflections, which transforms the view that school alone should not be responsible for the individual's education; the family must be a constant presence in this school stage. This study is to understand the need of the family to be present in the development of the student in the school path to acting success in the formation of this citizen, being able to

¹Aluna do 4º Ano de Pedagogia – Faculdades Network – Av. Ampélio Gazeta, 2445, CEP 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: ariely_cristina@hotmail.com)

² Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista e Psicopedagogia-Faculdades Network 2005. Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica e de TCC no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br).

be inserted in society that awaits. Based on authors like FREIRE (2011), GADOTTI (1999), FERREIRO (2004), SAVIANI (2008), PIAGET (1995-2001), VYGOTSKY (1991), FREINET (2010).

Key words: *Affection, education, autonomy, family, school.*

Introdução

O processo de aprendizagem é único e particular, podendo perceber traços nas personalidades e no comportamento do aluno, como: maneira de agir ao ouvir não ou sim, medos, alegrias, frustrações, etc. Podendo esses aspectos ficar negativos em seus comportamentos, quando a interação entre família e escola se mostra ausente essas necessidades, emocionais e físicas.

Desse ponto podemos questionar as competências da escola, com as necessidades que os alunos necessitam e ultrapassam as visões na formação escolar, ficando muitas vezes a cargo da escola não somente a aprendizagem, mais também a educação social, e também a cargo do professor a parte da afetividade.

Segundo Piaget (1978) “Antes dos 3-4 anos ou 6-7 anos, conforme o país, não é a escola, e sim a família que desempenha o papel de educadora”. Ficando muitas vezes a cargo da escola não somente a aprendizagem, mas situações que as crianças trazem como deficiência de interesse na aprendizagem, por motivos da família não estar presente, com a vida cotidiana do aluno, deixando somente a cargo da escola.

Dessa forma sabe-se que escola e família devem ser parceiros fundamentais, para o bom desenvolvimento do aluno, quando esse mostra dificuldades na convivência emocional e existencial com a família, ele passa a ser um aluno que apresenta déficit de aprendizagem, sendo muitas vezes rotulados pelos próprios professores, que ao invés de entender as causas dessas manifestações negativas, ignoram esse aluno em sala de aula. Sendo as necessidades do aluno dificultadas no processo de aprendizagem.

A visão dessa parceria, (escola e família) deve juntas acompanhar as necessidades que o aluno apresenta, em busca do sucesso escolar na fase da aprendizagem. Uma família assídua no comportamento da criança que interage com o docente, sendo capaz de identificar as maiores necessidades do aluno.

Dentro dessa visão esse estudo tem o objetivo de compreender as necessidades na aprendizagem da criança e suas dependências. Como a família é base estrutural do ser e o papel da escola nas intervenções pedagógicas. De forma que cada grupo está interligado com a criança, porem cada um tem um comportamento único e existente na vida desse ser em desenvolvimento. Entender que essa junção, é o equilíbrio emocional que auxilia ao afeto cognitivo e constitui o ensino aprendizagem com maior sucesso.

Essa pesquisa se faz relevante para reflexões no campo da educação e nas formações professores, trazendo à luz a importância do envolvimento da família nos movimentos de aprendizagem de seus filhos, para que aja uma constituição de ações reflexivas em busca de equilíbrio emocionais nas estruturas cognitivas e convívio social no ambiente escolar.

Qualificando esse estudo como qualitativo exploratório, com pesquisa de campo na Escola Salime Abdo na região de Nova Odessa. Com base de cunho teórico com autores como: PIAGET (1978), FERREIRO (2004), SAVIANI (2004), VYGOTSKY (1991), FREINET (2010) E FREIRE (2011).

Fundamentação Teórica

A escola e a família são fundamentais para o processo de aprendizagem, os dois juntos devem trabalhar de forma harmoniosa para a formação escolar, social e afetiva do indivíduo, uma auxiliando a outra.

Para José e Coelho (1990 pg.187), “A família é a primeira unidade com qual a criança tem (ou deveria ter) contato contínuo e é também o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização e problemas sociais”, tornando-se assim, a presença da família é indispensável junto ao desenvolvimento escolar do aluno.

Sabendo-se que família e escola devem estar unidas durante esse processo que é o aprendizado do educando, uma apoiando a outra se a família falta com esse compromisso a escola não tem como substituir a ausência familiar, para José e Coelho (1990 pg. 187), “Um trabalho conjunto entre família e escola pode sem dúvida ajudar a criança vencer as dificuldades”. Estas que são encontradas durante o seu processo de aprendizagem que conforme o processo de alfabetização vem se tornando frequente na vida do educando.

Segundo Weil (1969 pg. 31), “A criança necessita imperiosamente de carinho de proteção, de atenção”. Tendo como bases de que a criança que tem pais mais compreensivos elas se tornam mais ativas na vida escolar e menos agressivas. Para Weil (1969 pg.32), “As crianças rejeitadas procuram carinho fora do lar. São em geral, angustiadas e ávidas em atrair a atenção dos professores e dos colegas sobre elas” tornando assim fácil para os professores perceberem o porquê do mau rendimento escolar.

Para Leite, Oliveira e Salles (2000, pg. 25), “Hoje basicamente tudo mudou, a forma de organização das famílias, as formas da apreensão do saber as relações com os meios de comunicação e de transmissão de informação, e, conseqüentemente, a cognição e a afetividade da criança”, de certo modo enfatiza-se a ideia de que com as mudanças que vem acontecendo no meio familiar às crianças necessitam mais de atenção, eles citam também que: “Depois de observamos que estas mudanças e as diferentes formas de se pensar as relações de aprendizagem e de desenvolvimento desta pessoa”.

São esses alunos que não tendo o apoio familiar tornando-se alunos que não conseguem compreender o papel da escola, ficando de modo tarjado como crianças que não aprendem, a família deve entender que o verdadeiro papel da escola como relata Freinet (2010 p. 33) “Um dos maiores objetivos da escola, do ponto de vista tradicional, é instruir, ou seja, transmitir às crianças conhecimentos e habilidades intelectuais necessárias para a compreensão de sua cultura”.

Ferreiro, afirma que a responsabilidade familiar e escolar deve ser uma visão contínua no desenvolvimento da criança aprendiz;

A instituição escolar fica livre de responsabilidade. Algo deve haver na própria criança que a leva a fracassar. E, como o fracasso escolar inicial não se distribui democraticamente pelo conjunto da população, pois se concentra nas crianças carentes das regiões pobres é quase imediato passar para uma visão “patologizante” e considerar essas crianças como portadores de uma patologia individual (imaturidade, falta de coordenação visomotora, falta de discriminação visual ou auditiva etc) ou de uma “patologia social” (falta de estímulo no lar, deficiências linguísticas e culturais (FERREIRO,1999, p.14).

De modo que a escola deverá trabalhar de acordo com a realidade vivenciada na comunidade do educando, para que assim possa ser mais acessível à família estar presente nesse processo, como também se corre o risco de a família não ter meios culturais nenhum para auxiliá-la de forma intelectual.

Segundo Ferreiro (1999, p. 55), “Todos os diagnósticos coincidem: o analfabetismo se concentra nos bolsões de pobreza das grandes cidades, juntamente com a aglomeração urbana”.

Sendo assim devemos ter a consciência de que alunos que já vem de uma família em que não tiveram oportunidades de serem alfabetizadas essas famílias já apresentam mais dificuldades para auxiliar o educando durante o seu processo de alfabetização, não dando muita importância aos estudos dos filhos, para o autor Dimenstein (1995, p.145), “Há uma relação entre evasão e condições de vida dos pais. Os mais pobres exigem que o filho gere renda”.

Desse modo a escola ela deve ampliar espaços aos familiares e processos de conhecimento aos menos favorecidos, já que estas duas juntas têm como responsabilidade ser referência para o educando, dando discernimentos, moldando o caráter e formando ideais do futuro cidadão.

Segundo Freire (1987), “A pedagogia deve ser forjada com ele e não para ele”, de certo modo a escola deverá se moldar de uma forma mais simples, que atenda às necessidades do educando, para que ele possa realizar com êxito as suas propostas escolares.

Nas leis Diretrizes e Bases 1996, descreve o dever da família na formação de preparar o educando para o meio social afirmando que, “A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB/1996. Art.2º p. 1).

Percebendo-se, que quanto mais os familiares interagem com os seus filhos, maiores as chances da criança alcançar o sucesso escolar. Sabendo-se que o ser humano se encontra em processo constante de socialização, através da família que esse aluno busca alcançar apoio para os desafios que se encontrara no dia-a-dia, durante a sua jornada de ensino, sabendo-se a dificuldades desses alunos e pais em conciliar os estudos e as necessidades de renda familiar do educando.

Para Freinet (2011), “a forma mais profunda de aprendizado é o envolvimento afetivo”, sendo assim quanto mais à família participa mais a criança aprende.

Segundo Piletti (1988, pg. 25), “Às vezes, o aluno não aprende por razões simples, como por exemplo, o fato de ter ficado retido em casa por causa da chuva, ou o fato de os pais não darem muita importância à escola, e assim por diante”. Desta forma percebe-se que quanto menos os familiares se preocupam em saber como foi o dia do aluno durante a sua jornada escolar e até mesmo auxilia-la em tarefas simples cada vez elas vão se desmotivando menos.

Para Vygotsky (1991, pg. 53) é importante desde o início o ambiente que agrega a criança em seu desenvolvimento; “O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completo e inseparável misturado com o processo de desenvolvimento”.

Por isso que o atendimento a criança com dificuldades escolares e o acompanhamento pedagógico vai muito além das salas de aula, saber quais as dificuldades do educando em seu meio escolar dão indícios que os problemas estão ligados ao seu meio social e familiar, tendo diagnosticado o real problema trabalhar de forma correta o educando na sua didática diferenciada, observando meios, técnicas e métodos de como o aprendizado repercute no seu desenvolvimento escolar.

Para Piaget (2006, p.16), “Os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completa-los em sentido de melhor equilíbrio”, de certa forma o aluno vai sempre buscando o equilíbrio ao ambiente em que ela vive, e a escola que frequenta.

Para Saviani (1991 p.97), “De um lado, a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa”, desse modo os familiares não devem esperar somente da escola atitudes que cabem aos pais educar o indivíduo. A escola ela tem como prioridade a educação escolar e não a social.

A relação entre os educandos, seus pais e os educadores deverá ser um relacionamento de crescimento não só pedagógico mais também socioeducativo, tendo uma cumplicidade e um respeito mútuo, pois afinal quem é mestre, o aluno ou o professor.

Saviani (1991, p.98) afirma que: “Em outros termos, a escola tem a função especificamente educativa, (propriamente pedagógica ligada a questão do conhecimento; é preciso pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar) ”.

A família ela não deve esperar que a escola faça o papel que cabe a eles que é o de educar para Carrara (2004, p.64), “as atividades propostas pouco significam para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança, para sua constituição como pessoa”, sendo fundamental aos familiares estarem presente no dia-a-dia da criança.

De certo modo a escola vem se tornando cada vez mais responsável pela formação social dos educandos. Para Weil;

Antigamente, a instrução dos filhos era dever exclusivo da família. Mais a vida foi se complicando e o conjunto dos conhecimentos a serem adquiridos por uma pessoa também se estendeu indefinidamente. O resultado disto é que a escola tomou, aos poucos, o encargo de instruir as crianças e adolescentes. “Muitos até lhe atribuem a missão de foram-lhes o caráter”. (WEIL, 1969, p.45).

Esse cenário encontrou diariamente mais corriqueiros em grandes cidades, familiares deixando de dar a devidas atenções a vida dos indivíduos, sobrecarregando a tarefa da escola, deixando-a responsável pelo educando, para Azenha (2008, p.106) “São inúmeras as situações em que, simultaneamente, ele precisa administrar a aprendizagem de alunos com conhecimentos, ritmos e estilos distintos”.

O professor ele deve ter a sensibilidade de perceber que os alunos que sofrem alguma carência afetiva passam a apresentar muitas características que podem percebidas em salas de aulas, desde a dificuldade no aprendizado como no comportamento.

Segundo Sucupira, citado por Oliveira (1998, p. 13) diz que; “A medicalização do fracasso escolar encontra aqui um meio explicativo que se adapta à tendência de isentar o sistema escolar e as condições familiares e sociais da criança para colocar ao nível individual, orgânico, a responsabilidade pelo mau rendimento escolar”.

Não podemos pensar que o sistema de ensino, estrutura familiar e o educador são somente um e sim uma equipe. Tendo como meta o desenvolvimento social, educacional e a formação do cidadão, oferecendo a ele a missão do comprometimento na sua jornada de formação escolar. Tendo valores de um cidadão com dignidade, e ele terá perspectiva do seus anseios e ambições, sabendo a sua importância no seu meio social, buscando assim o seu sucesso profissional, social e familiar.

Segundo Oliveira (1998, p.12), “muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser facilmente sanadas no âmbito de sala de aula, bastando para isso que o professor esteja mais atento e mais consciente de sua responsabilidade como educador e despenda mais esforço e energia para ajudar a aumentar e melhorar o potencial motor, cognitivo e afetivo do aluno”.

De certo modo toda criança que a família não dá assistência afetiva para que a criança se sinta acolhida em casa isso se reflete muito na vida escolar dela, para Oliveira (1988, p.122), “Muitas crianças que têm dificuldades de aprendizagem acabam apresentando algumas perturbações afetivas”, podendo-se perceber através de atividades realizadas em sala de aula o quanto elas têm dificuldades de se expressarem, tanto oralmente como na escrita ”.

Restando saber se de certo modo a escola tentar saber se o que vem sendo a causa de notas baixas são realmente uma carência afetiva ou se ele realmente tem dificuldade de aprendizado. Segundo Oliveira (1998 p. 122) “Às vezes se sentem inferiorizadas, pois não raro são taxadas de preguiçosas pelos professores devido ao seu desinteresse em ler e escrever. Muitas acabam apresentando falta de segurança, inibição, falta de interesse pela escola”.

Mesmo dentro desse contexto em que os familiares não demonstram sequer algum interesse na vida escolar de seus entes, restam aos professores e diretores terem o discernimento de trazer a realidade vivenciada pelo educando, para a vida escolar na busca de minimizar os efeitos da carência afetiva na vida do indivíduo que não tem sequer o apoio familiar e causando-lhes o fracasso dentro do contexto escolar.

De certo modo, deveremos não buscar um culpado e sim soluções para um assunto que a cada dia vem se tornando mais frequente nas redes escolares que é a ausência total da família.

Para Piaget (1978) afirma que; dois tipos de medidas foram postos em prática com esse objetivo, e ambos merecem os mais sérios estímulos;

Em primeiro, foram constituídas sociedades e organizados congresso de “educação familiar” cujo dois objetivos simultâneos consistem em chamar a atenção dos pais para os problemas da educação inerente a família (conflitos afetivos conscientes e inconscientes, etc.) e pô-los a par dos problemas escolares e pedagógicos em geral. Da mesma forma, em certos países, foi difundido um conjunto de publicações de divulgação psicológica e pedagógica a respeito dos mesmos problemas. Mas sobre tudo, em segundo lugar, em todos os meios onde a nova educação vai adquirindo uma certa importância, foram desencadeados movimentos de colaboração entre a escola e a família os quais se revelaram extremamente produtivos e aproveitáveis, para as duas partes em questão. A escola na realidade tem tudo a ganhar, ao tomar conhecimento das reações dos pais e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez, nos problemas da escola. Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: Este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades: em alguns países, conselhos de pais e de mestres reunidos constituem os verdadeiros inspiradores da pedagogia nova e realizam dessa forma a síntese desejada entre a família e a escola. (PIAGET, 1978, p.50).

O ideal é que a família e a escola, juntas tracem uma mesma meta, que é instruir a criança de forma que ela se sinta segura durante a aprendizagem, sendo respeitadas as diferenças culturais em que está inserida, criando assim um cidadão para a sociedade.

Metodologia

Essa pesquisa se qualifica em qualitativa com pesquisa em campo na escola EMEF. Prof.^a Salime Abdo, situada no município de Nova Odessa, onde atuei por um ano e seis meses como estagiaria, auxiliando a professora em sala de aula e durante a minha jornada de trabalho foi observado: salas de aulas, reuniões de planejamentos, reuniões pedagógicas e reuniões de pais.

Coletado dados dos procedimentos relacionados ao desenvolvimento do aluno no ambiente escolar. Com base nas fundamentações teóricas já citadas na introdução desse estudo.

Para maiores informações foi enviado aos pais dos alunos do 5º ano um questionário relacionado à escolaridade dos responsáveis dentre outras questões relacionadas a família/escola, outro questionário aos professores para saber a visão que carregam sobre a família estar presente, realmente ajuda durante o processo de aprendizagem dos alunos.

Análise de dados

Foi entregue aos alunos para que entregassem aos pais um questionário com cinco questões fechadas referente a escolaridade dos pais e a sua atuação em relação a colaboração dos pais quando os filhos necessitam e duas sobre a relação deles com a escola.

Também foi entregue um questionário aos professores de 1ª a 5ª série sobre a relação deles com a família dos alunos e qual a sua importância dentro do contexto escolar.

Esta pesquisa foi dividida em duas partes o grupo “A”, representa os pais dos alunos do 5º B e o grupo “B”, representa os docentes.

Grupo A: Foram entregues 29 questionários com cinco perguntas fechadas e duas questões abertas, somente 14 foram devolvidos.

A escolaridade dos pais foi colhido as seguintes informações:

- 5 pais tem o ensino médio incompleto,
- 6 ensinos médio completo,
- 2 tem o técnico completo,
- 1 tem o superior incompleto.

Quais participam da APM.

- 2 não responderam à questão;
- 3 participam da APM;
- 9 não participam.

Frequência que olham o caderno dos filhos:

- 5 olham o caderno do filho com frequência;
- 7 olham as vezes;
- 1 olha raramente.

Auxílio nas atividades em casa:

- 7 auxiliam nas atividades de casa;
- 6 auxiliam as vezes;

- 1 raramente.

E para finalizar as questões, foi questionado como é o relacionamento da família com a escola:

- 13 relacionamentos com a escola é ótimo;
- 1 regular.

Nas perguntas abertas foi questionado, se eles achavam importante a participação deles na vida escolar dos filhos, e todos responderam que sim. Outra questão foi, se a escola abre espaço para que isso aconteça frequentemente e todos responderam que sim.

Grupo B: Foi feita uma pesquisa com professoras do 1ª ao 5º ano com 4 questões.

O questionário levantava a questão se a separação dos pais trazia grandes consequências a vida escolar dos alunos:

- 4 docentes responderam que sim;
- 1 respondeu que depende de como a separação é feita se ela não for de forma traumática e os pais estarem sempre presentes na vida dos filhos, a separação não traz grandes consequências ao aluno.

Outra questão ressalta como os educadores faziam para identificar o baixo rendimento escolar do aluno devido aos desinteresses dos familiares a maioria respondeu: que através de observações feitas em sala de aula, já conseguem observar que o aluno não está tendo a devida atenção familiar em relação aos estudos e também em situações pedagógicas elaboradas em sala de aula, e apenas uma respondeu que faz entrevista com os responsáveis.

A próxima questão foi a que se deve à ausência dos pais, e todos responderam que é a falta de tempo por questões do trabalho. E por último foi perguntado como é o rendimento escolar dos alunos que contam com a participação da família na escola, a maioria respondeu que é positiva.

Além do questionário foi observado em reuniões internas da escola o quanto os pais estão ausentes na vida escolar de seus filhos, causando assim o baixo rendimento de alguns alunos que estão carentes de apoio familiar, até mesmo certo desconforto entre escola e família, quando solicitados não comparecem a escola, demonstrando assim nenhum interesse com a vida escolar e até mesmo social de seus filhos.

Com o questionário os pais demonstraram bastante interesse na vida escolar dos seus filhos. Em observações feitas nas reuniões de pais ano houve uma grande ausência dos responsáveis chegando em uma reunião o fato de apenas quatro pais compareceram à reunião. Outro fato relevante foi que a professora passou antes das férias uma atividade para eles fazerem durante o período de férias, apenas três alunos fizeram. Esses fatos apresentam a contradição nas respostas o questionário. No interesse que maioria dos pais demonstrou é diferente na real conjuntura.

Considerações Finais

Com a conclusão desse artigo pude constatar o quanto a participação dos familiares, durante o processo de ensino escolar de seus filhos, é de suma importância para que juntos os educadores possam ter sucesso durante a sua jornada escolar, já que a aprendizagem para algumas crianças pode ser traumática e quando não acompanhada de perto pelos familiares e sem incentivo algum pode ocorrer de forma que não seja saudável ao aluno trazendo grandes consequências no futuro.

Diante deste fato com as análises de dados sobre os questionários entregue aos pais e professores, foi constatado que a grande maioria também acredita na importância do apoio escolar. E através das observações realizadas na escola, pode-se constatar que essa participação não vem sendo suficientemente ativa, de modo que venha a refletir no desenvolvimento da criança.

Destacando que a interação entre família/escola tem trazido grandes desafios aos educadores. Sem o apoio familiar dentro da escola isso tem causado resultados, abaixo do esperado e grandes desgastes emocionais. Considerando que os alunos que tem pais, não participativos, os mesmos costumam não interagir no convívio escolar quando necessário, e demonstra falta de interesse, desatenção aos compromissos com a escola. Desta forma pode-se concluir que muitas das dificuldades escolares e sociais do aluno, quase sempre é resultado de seu convívio social, a falta no comprometimento da família com o desenvolvimento escolar da criança.

Para Freire (1996 p.143) “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.”.

Sendo assim, não se pode atribuir o fracasso escolar somente a família, a escola deve também ser receptiva e de diversos olhares a essas questões, caminhar com a comunidade tornando assim uma parceria, visando resultados positivos, para uma formação ambígua em valores étnicos em míos sociais.

Agradecimentos

Agradeço a Deus em primeiro lugar por ter proporcionado saúde para poder concluir essa jornada, a orientadora Helena Prestes dos Reis, por ter me guiado e orientado ate a reta final, ao meu marido Marcelo e a minha filha Maria Eduarda, que sempre estiveram presente me apoiando e auxiliando, a minha mãe Vera, que de certa forma sempre estava lá para me apoiar quando solicitada e as minhas irmãs Thais e Amabille, que iniciamos juntas essa nova etapa em nossas vidas uma auxiliando a outra.

Referências

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo De Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

CARRARA, Kester. *Introdução á Psicologia da Educação-Seis Abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2008.

- DIMENSTEIN, Gilberto. *O Cidadão de Papel*. São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREINET, Célestin. *Louis Legrand*. Tradução: José Gabriel Perissé. Recife/ PE: Massangana, 2010.
- GADOTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 5. Ed. São Paulo. Cortez, 1999.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção- COELHO, Maria Teresa. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- LEITE, Cesar Donizetti Pereira, OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de, SALLES, Leila Maria Ferreira. *Educação Psicologia e Contemporaneidade*. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária, 2000.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 1997.
- PIAGET, Jean. *Para Onde Vai a Educação?* Tradução: Ivete Braga. Rio de Janeiro: UNESCO, 1978.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995/2001.
- PILETTI, Nelson, *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ática, 1988.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Critica*. Campinas-São Paulo: Associados; 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEIL, Pierre. *A criança, o lar e a escola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1969.
- <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>
- <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/cullei9394.htm>

O JOGO NA MATEMÁTICA COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Cláudia Regina Paes Bento¹²
Luis Carlos Gonçalves¹³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar que a utilização de jogos como uma ferramenta pedagógica é uma forma de relacionar teoria à prática, pois tanto na matemática como na vida cotidiana é preciso pensar, questionar, criar hipóteses e desenvolver estratégias para solucionar desafios que nos são propostos. O ensino da matemática através de jogos torna o ambiente de aprendizagem mais interessante e prazeroso, pois é notória a dificuldade que os alunos têm em absorver conteúdos matemáticos. Nessa perspectiva, podemos destacar a necessidade de se redimensionar o currículo escolar, trazendo para as aulas de matemática um espaço reservado aos jogos, para que estes sejam absorvidos e adotados como um recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. A pesquisa para a elaboração do presente artigo teve uma abordagem qualitativa com bases pautadas na pesquisa bibliográfica e documental, além da observação em sala de aula de uma escola da rede estadual de ensino, situada no município de Sumaré/SP.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Lúdico.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate that the use of games as an educational tool is a way to relate theory to practice, as well in mathematics as in everyday life you have to think, question, hypothesize and develop strategies to address challenges we are proposed. The teaching of mathematics through games makes it more interesting and enjoyable learning environment as it is notoriously difficult for the pupils to absorb mathematical content. From this perspective, we highlight the need to resize the school curriculum, bringing the math lessons to a reserved space games, for them to be absorbed and adopted as an educational resource facilitator of learning. The research for the preparation of this article had a qualitative approach guided bases in bibliographic and documentary research, and the observation in the classroom of a school in the state schools, in the municipality of Sumaré/SP.

Keywords: Education; Learning; Recreation.

¹² Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: claudia.paesbento@gmail.com)

¹³ Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lu1313@bol.com.br)

1 Introdução

Conforme demonstram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998), a matemática tem o intuito de formar cidadãos, ou seja, preparar para o mundo do trabalho e ter uma relação com as outras pessoas que vivem no seu meio social.

Neste sentido, já no ensino fundamental, a educação matemática deve utilizar a linguagem matemática como meio para que o aluno produza, expresse e comunique suas ideias e saiba utilizar diferentes recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Dentre estes diferentes recursos, temos a possibilidade do uso do jogo na matemática para a construção de conhecimentos.

O jogo permite ao aluno adquirir conhecimentos matemáticos através de um processo alternativo com características lúdicas. O aluno ao se defrontar com situações que exijam dele refletir, investigar e se empenhar para encontrar soluções, ele é direcionado à construção e desenvolvimento de conceitos e procedimentos matemáticos, o que transforma a aprendizagem mais significativa. Daí a necessidade em se ter um olhar voltado para a importância dos jogos como um recurso pedagógico facilitador da aprendizagem na disciplina de matemática.

2 Revisão Bibliográfica

Na escola, principalmente nas séries iniciais, a disciplina de matemática apresenta muitos conceitos que os alunos têm dificuldade de assimilar, pois muitas das vezes não conseguem absorver seus significados, nem estabelecer uma relação próxima entre os conteúdos e seu dia-a-dia, gerando assim, sentimentos de insegurança e incapacidade, o que causa dificuldades na aprendizagem da disciplina. Portanto, considerar o professor como transmissor único de conhecimentos numéricos e matemáticos seria impor uma aprendizagem através da autoridade deixando de lado a autonomia da criança.

Segundo Zatti (2007), Kant fala que, para se construir a autonomia, é necessário considerar o ser humano em sua totalidade, valorizando a racionalidade. A autonomia está também relacionada ao pressuposto da liberdade da vontade tida como pura, pois quando a vontade é autônoma, ela é livre de interesse. Considerando, assim, a autonomia da vontade como o início da moralidade. Nesta perspectiva, o homem se humaniza através da educação e, esta, forma o indivíduo através de sua própria razão. Para fomentar uma educação baseada na autonomia é preciso compreender que a formação se dá pelo processo realizado pelo indivíduo.

Na pedagogia kantiana a educação deve formar indivíduos autônomos através da junção da experiência e da razão, deixando de lado a educação mecânica e o raciocínio puro. Deve-se fomentar o desenvolvimento das capacidades da criança, pois os conhecimentos adquiridos por ela aumentam as condições para se tornarem sujeitos autônomos que buscam realizar seus objetivos de forma racional, livre e espontânea.

Através desta pedagogia, o professor deixa de ser a fonte verdadeira do saber, pois através da autonomia, os alunos são levados a construir seus conhecimentos a partir de suas experiências, podendo levantar questões para o professor, em relação as suas

ideias e hipóteses, e sem se tornar um passivo receptor de conhecimento e passando a ser um participante na construção do mesmo.

Piaget (1948) citado por Kamii (2003) opunha-se vigorosamente a essa espécie de ensino em que o professor é o único depositário de saber e o aluno um ser passivo. Insistia que o bloqueio emocional que muitos estudantes desenvolvem em relação à matemática é completamente evitável.

Para Piaget (1970) citado por Brenelli (1996), por meio da atividade lúdica, a criança assimila ou interpreta a realidade por si própria, atribuindo ao jogo um valor educacional muito grande. Neste sentido, propõe-se que a escola possibilite um instrumental à criança para que, por meio de jogos, ela assimile as realidades intelectuais, a fim de que estas mesmas realidades não permaneçam exteriores à sua inteligência.

Como demonstra Kamii (2003), o pensamento lógico matemático é construído pela criança através da coordenação de relações feitas por ela. A aritmética não deve ser transmitida de forma convencional e nem o professor ser o único detentor do conhecimento.

Quando o professor exige a resposta certa e insiste em corrigir as erradas sem encorajar a troca de idéias entre as crianças, acaba por ensinar que a verdade só pode sair dele e, então, a criança começa a ler no rosto do professor se suas ações estão corretas ou não.

Se assim for, a criança desenvolve uma aprendizagem com base na autoridade, não conseguindo desenvolver sua autonomia, confiança e habilidade matemática, pois não confia na sua capacidade de aprender. Portanto, é preciso que o professor valorize e incentive a confiança do aluno em suas próprias capacidades para encontrar soluções, pois, assim melhorará a construção do conhecimento.

“A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança, o que é muito difícil porque a maioria de nós foi treinada para obter das crianças a produção de respostas certas” (KAMII, 1990, p. 41).

Segundo Grando (2008) os educadores necessitam conhecer determinados componentes internos dos seus alunos para orientar a aprendizagem deles de maneira significativa.

O jogo proporciona aos alunos momentos de diálogo e de interação com o outro e tem um papel importante na constituição mental e no desenvolvimento da criança. Através dessa experiência social proporcionada pela interação no jogo, a criança tem contato com valores e conhecimentos que oportuniza a construção de significados. Nas aulas de matemática, o professor tem o papel de desfiar os alunos a buscar soluções, provocando a participação coletiva de toda a classe.

Algumas vezes surgem questões entre os professores e dentre elas está se há diferença entre o jogo e o material pedagógico, encontrando dificuldades em distinguir se o mesmo está contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem ou se está sendo desenvolvido espontaneamente, ou seja, com um fim em si mesmo, sem um objetivo específico.

Com relação ao uso de jogos em sala de aula, os PCN's (1998) afirmam que as atividades com jogos podem representar um importante recurso pedagógico, pois representam uma forma interessante de propor problemas ao aluno, pelo seu modo atrativo e pelo favorecimento da criatividade na elaboração de estratégias de jogo. Concebendo o jogo como um simulador de situações-problemas que exigem o planejamento de ações como antecipação e previsão, a fim de vencê-lo.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou em março de 2015 o projeto “Currículo+Aventuras”, que tem como finalidade a estratégia de promover um reforço contínuo na aprendizagem dos conteúdos de matemática. É um projeto oferecido de forma lúdica e interativa e que permite ao aluno o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) para auxiliá-los na aprendizagem.

Kishimoto (1996) citada por Grandó (2008) ressalta que o desejo das crianças em “jogar bem” faz com que elas fiquem motivadas a utilizar a inteligência a fim de superar obstáculos cognitivos e emocionais, ficando mais ativas.

Em Grandó (2008) é importante que os objetivos do jogo sejam claros e sua metodologia esteja de acordo com o que se está trabalhando, representando dessa forma, uma proposta de atividade desafiadora ao aluno, pois em qualquer jogo, existe uma situação de competição e uma situação de cooperação.

No ensino de matemática o uso de atividades com jogos traz uma importante contribuição para a formação de atitudes sociais como iniciativa, cooperação, respeito mútuo, cumprimento de regras, noção de responsabilidade e justiça. Nessa perspectiva, os recursos disponibilizados pelos jogos são de grande importância para uma aprendizagem significativa.

Segundo Kamii e Devries (1991) uma das qualidades mais importantes para a construção do conhecimento é a confiança na própria capacidade de encontrar soluções. E os jogos em grupo proporcionam muitas oportunidades para a elaboração de regras, observação de seus efeitos, modificações e comparações com diferentes procedimentos.

Como a brincadeira e o jogo estão presentes no cotidiano das crianças, cabe ao professor aproveitar esse recurso como uma ferramenta pedagógica que permita ao aluno o direito de um aprendizado significativo do qual ele participe ativamente, raciocinando e buscando soluções para os problemas da realidade que o cerca.

Para Grandó (2008), o jogo oferece ao aluno o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas, através da investigação e da exploração de conceitos por meio da estrutura matemática subjacente ao jogo e que pode ser vivenciada pelo aluno quando ele joga. E, assim, elaborar estratégias e testá-las a fim de vencer o jogo.

Ao realizar um trabalho pedagógico com jogos nas aulas de matemática, é de grande importância que o professor tenha consciência das vantagens e desvantagens da utilização deste recurso, e que, também este, esteja de acordo com o projeto pedagógico da escola, pois é uma ação que envolve a todos.

De acordo com Grandó (2008, p. 33):

É importante que, para o professor, o objetivo e a ação em si a serem desencadeados pelo jogo estejam bastante claros e tenham sido amplamente

discutidos e delineados com seus colegas docentes, garantindo um trabalho interdisciplinar.

O lúdico se for utilizado de forma correta, ajuda o professor a observar o que o aluno realmente sabe e o que está sendo um obstáculo para ele, podendo assim, intervir, despertando, desta forma, o interesse do aluno em relação ao conteúdo trabalhado.

Conforme aponta Kamii e Devries (1991), muitos pais e até mesmo diretores de escolas se opõem aos jogos em sala de aula, pois acreditam que a aprendizagem é comprovada através de exames de leitura e cadernos repletos de lições de casa, apontando que o jogo é apenas diversão e recreação e que, para isso, as crianças não precisam ir à escola.

Nesse sentido, é correto afirmar que, ao trabalhar com jogos, o professor deve, além das considerações acima delineadas, levar em consideração o material selecionado, o tempo para a elaboração da atividade e o espaço físico da sala de aula.

Para Grandó (2008, p. 33):

[...] o ambiente da sala de aula, onde serão desencadeadas as ações com jogos, deve ser propício ao desenvolvimento da imaginação dos alunos, principalmente se se tratar de crianças, de forma que, ao trabalharem em grupos, eles possam criar novas formas de se expressar, com gestos e movimentos diferentes dos normalmente “permitidos” numa sala de aula tradicional. É necessário que seja um ambiente onde se possibilitem momentos de diálogo sobre as ações desencadeadas.

De acordo com Macedo, Petty e Passos (2005), na prática, ao inserir o jogo como recurso pedagógico para facilitar na aprendizagem da matemática, é importante que o professor, ao fazer a escolha da atividade, considere as perspectivas do sujeito, pois a tarefa deve ser necessária e possível. Ou seja, necessária porque tem que ter algum sentido, ser pensável, realizável e compreensível pelo aluno, e possível, porque deve atender as habilidades e competências disponíveis pelo aluno. Caso contrário, essa atividade será prejudicada.

Com base nas afirmações de Brenelli (1996), o sucesso na utilização do jogo depende da compreensão do mesmo. Sendo assim, é importante ressaltar que o professor deve apresentar de forma adequada o material a ser utilizado antes de dar início ao jogo e permitir que os alunos o manuseiem para que conheçam as diversas formas e possibilidades de utilizá-lo. Num primeiro momento pode-se apenas jogá-lo sem regras e, assim, conhecê-lo. E logo em seguida, apresentar as regras aos alunos para que as assimilem. A partir desta etapa, pode-se iniciar o jogo, deixando que eles façam isso sem um prazo estipulado para o seu término.

Porém, é importante a intervenção do professor no sentido de despertar a atenção do aluno sobre quais estratégias ele utilizou. Se ele deve manter ou modificar esses procedimentos e atitudes, incentivando-o a trabalhar suas habilidades e seus

conhecimentos na busca de novas possibilidades de jogadas, através da análise e construção de estratégias que o levem a alcançar melhores resultados e assim, vencer o jogo.

Em Macedo; Petty; Passos (2000, p. 21):

A prioridade é incentivar a criança a jogar bem, valorizando principalmente o desenvolvimento de competências, como disciplina, concentração, perseverança e flexibilidade. Isto tem, como consequência, melhorar esquemas de ação e descobrir estratégias vencedoras. Cabe ao profissional valorizar a observação e a superação dos erros, bem como propor diferentes formas de registro para análises posteriores ao jogo.

É importante trabalhar com os alunos a análise da experiência do jogar e suas implicações, valorizando a conscientização das conquistas e sua generalização para outros contextos, dialogando sobre a responsabilidade do problema e sua superação com a própria criança, transformando o trabalho com jogos mais produtivos.

Ainda em Macedo; Petty; Passos (2000, p. 25):

Ser produtora de suas ações faz com que a criança construa condições internas para lidar com as diferentes situações que enfrenta no seu dia-a-dia. Observar, questionar, discutir, interpretar, solucionar e analisar são alguns exemplos de competências necessárias para se jogar bem.

Nas atividades com jogos, é frequente o jogador observar as jogadas de seus adversários e elaborar novas jogadas. Isso porque ele consegue visualizar melhor quando não está participando do jogo. Através dessas observações, muitas das vezes o leva a opinar sobre a jogada do adversário. Em alguns casos, o jogador busca um adversário mais forte para sua própria superação, pois a competição proporcionada pelo jogo permite a avaliação de sua competência e capacidade de vencer desafios.

De acordo com Mendonça; Lellis (1989) citados por GRANDO (2008, p. 40):

Enfrentar e vencer desafios aumenta a autoconfiança das pessoas. E quando ocorre a invenção de um novo processo de cálculo (novo, ao menos para aquela turma) parece que todos repartem a sensação de que a Matemática não é inatingível. Cada aluno começa a sentir-se capaz de criar, nesse domínio. Além de tudo isso, é perceptível o aumento da capacidade do aluno de concentrar-se e estar atento nas aulas em decorrência da prática continuada do cálculo mental.

Os adultos e as crianças pensam de formas diferentes, por isso, a necessidade de que o professor participe, observando e interferindo com questões que proponham ao aluno a elaborar novas estratégias, porém, sem atrapalhar a dinâmica do jogo. E, desta feita, auxiliando-os na construção do conhecimento.

Ao escolher os jogos a serem utilizados, é importante que se escolha os que estimulem a resolução de problemas e que não sejam muito difíceis, devendo-se sempre testá-lo antes de aplicá-lo, verificando seu grau de dificuldade.

Segundo Kamii e DeVries (1991), é necessário considerar alguns fatores para que um jogo possa ser aplicado como um recurso pedagógico, como propor situações desafiadoras, a autoavaliação e a participação de todos do começo ao fim. Caso contrário, os alunos não irão se interessar pela atividade proposta.

Se esta atividade não possibilitar que a criança avalie seu desempenho ao fazer seu raciocínio acerca dos desafios e se não for possível a participação de todos, ao perder a partida, o aluno pode se desinteressar por ela.

Como afirma Macedo, Petty e Passos (2000), o trabalho de oficina com jogos tem como objetivo coletar informações sobre como o aluno pensa para, de forma simultânea, ir transformando o momento do jogo em um recurso que irá favorecer a elaboração de situações problemas a serem solucionadas.

Nas palavras de Macedo; Petty; Passos (2000, p. 31):

[...] é difícil modificar o todo, há muito que fazer em cada parte: o desafio é atuar com criatividade e responsabilidade, saindo do discurso queixoso e paralisado, descobrindo formas mais interessantes de lidar com a realidade. Se não há variedade de material, vamos inventar diferentes situações com lápis e papel ou lousa e giz como recursos; se o currículo é predeterminado, vamos buscar caminhos que desfiem os alunos a vivenciar situações que tratem conteúdos essenciais à aprendizagem.

É imprescindível favorecer o aluno através da educação, considerando cada um como sujeito do processo. Disponibilizando um ambiente favorável à imaginação, criação, reflexão e construção do conhecimento do aluno, e assim, possibilitar uma aprendizagem prazerosa pela investigação e participação de todos, como uma sociedade crítica e atuante.

Com base nas afirmações de Kishimoto (1994), o jogo, assim como a brincadeira, faz parte da vida de todo ser humano, portanto, é de suma importância para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional da criança. E sendo a escola uma instituição formal de desenvolvimento do intelecto, deve valorizar mais estas atividades, pois a criança demonstra o que é, brincando, jogando, interagindo com o meio e com outras crianças. A escola necessita integrar os jogos aos seus métodos de ensino, transformando a aprendizagem em uma situação mais prazerosa, mais atrativa.

Para Freire (2002) citado por Grandó (2008, p. 88):

O homem é mais tempo jovem que qualquer outro animal. O jogo é típico da juventude. Sendo assim, nenhum animal é mais dotado para o jogo que o homem. Portanto, se a cultura humana é uma construção que depende de nossa atividade interior, e o jogo tem a propriedade de 'sugar' para esse interior as vivências da realidade, obviamente o jogo passa a ser indispensável à formação de nossa cultura. Do ponto de vista pedagógico, portanto, vemos claramente que há uma pedagogia subjacente à nossa relação com o mundo que tem no jogo seu ponto de referência. É pelo jogo que construímos nossas condições fundamentais de vida. É por meio do jogo que construímos nossas habilidade e capacidade mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar e a imaginação. (...) Joga-se, no fundo, por necessidade. Pena que a escola não perceba isso.

A utilização de atividades com jogos em sala de aula se torna uma alternativa eficaz para ensinar diversos conteúdos, pois se apresenta de forma interessante e diferenciada, despertando o entusiasmo das crianças em participar de atividades rotineiras, sendo assim, importante questionar e observar a utilização ou não do jogo.

Em Parra (1996) citada por Grando (2008, p. 44):

Os jogos representam um papel importante. Por um lado, permitem que comece a haver na aula mais trabalho independente por parte dos alunos: estes aprendem a respeitar as regras, a exercer papéis diferenciados e controles recíprocos, a discutir, a chegar a acordos.

Quando o professor tem consciência das necessidades e potencialidades dos alunos, consegue-se, através do jogo, desenvolver algumas possíveis práticas em que o aluno tenha mais liberdade na sua aprendizagem e assim o professor passa a ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser o detentor de todo o saber.

Ao ser um mediador da construção do conhecimento, transforma a sala de aula em um ambiente de aprendizagem em que ele coloque o aluno como um integrante importante neste processo, fornecendo oportunidades e possibilidades de decisão por si mesmo, dando a ele total acesso à participação, em todos os momentos. O professor é indispensável para a criação de situações que suscitem problemas que levem a criança a refletir e pesquisar, sem se contentar com soluções prontas transmitidas a ela.

De acordo com Macedo; Petty; Passos (2000, p. 39):

Piaget considera a atuação do professor como indispensável, na medida em que deve ter um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento de

seus alunos, ajudando-os a construir e organizar suas ideias, ampliando-lhes o olhar sempre que possível, estimulando a pesquisa e a ação intencional.

Em seus estudos sobre a criança e o número, Kamii (1990) também aponta que, quando os alunos fazem apenas folhas de exercício e devolvem para a professora para que esta corrija, ele começa a se tornar dependente da autoridade do adulto e isso não é bom para o desenvolvimento da sua autonomia. Daí um dos benefícios dos jogos, pois é melhor corrigir e ser corrigido pelo colega e, ambos, corrigirem seus próprios pensamentos.

Aprender por si próprio é conquistar o objetivo de uma educação intelectual livre de uma educação pela reprodução de “verdades” prontas e acabadas, as quais são repassadas como se fossem únicas. Na educação intelectual, o indivíduo busca informações, pesquisa e questiona, para que chegue a uma conclusão.

Conforme aponta Kishimoto (2006), o trabalho com jogos na sala de aula possibilita que, de uma forma significativa, os alunos participem na aquisição e construção do conhecimento, auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades e competências, tendo o jogo como ponto inicial para o desempenho escolar da criança, em relação a notas, produção e compreensão de conteúdos e conceitos matemáticos.

Nessa perspectiva, ao utilizar os jogos como recurso para se promover habilidades na resolução de problemas, possibilita-se que o aluno tenha oportunidades para criar planos e alcançar os objetivos, executando jogadas conforme suas estratégias e avaliando os resultados obtidos por elas. Desta maneira, o aluno, através do desenvolvimento de suas habilidades em resolver problemas, acaba por se aproximar da matemática de forma significativa.

Conforme afirma Grando (2008) para se aproximar cada vez mais o aluno do objeto de conhecimento, no caso a matemática, devemos valorizar os processos desencadeados na utilização de jogos, para que assim possa ocorrer uma aprendizagem significativa, prazerosa e útil para o aluno, conferindo ao ensino da Matemática momentos de alegria, descontração, paixão e envolvimento pelo prazer que esta disciplina pode proporcionar no desenvolvimento da aprendizagem.

3 Metodologia

A elaboração do presente artigo teve uma abordagem qualitativa com bases pautadas na pesquisa bibliográfica, ou seja, através de pesquisas e estudos anteriores publicados em documentos impressos e/ou digitais que passaram por um tratamento analítico, bem como uma pesquisa de campo realizada na escola que é o ambiente onde se encontra o objeto de estudo, sendo também uma pesquisa com bases descritivas, correlacionando fatos e fenômenos com o objeto de estudo analisado.

A pesquisa de campo foi realizada na escola estadual de ensino fundamental *Prof. André Rodrigues de Alckmin*, na sala de aula do 5º ano A, no período da manhã, com a participação da professora e dos alunos. Foram utilizadas como instrumentos para coleta de dados, também, a documentação e a observação.

4 Resultados e discussões

Foram observadas, em uma sala de 5º ano, duas aulas de matemática aplicadas pela própria professora referentes ao ensino e aprendizagem de tabuada, sendo uma aula de 50 minutos com a utilização de “metodologia tradicional” e uma aula de 1 hora e 35 minutos com uma metodologia voltada para a ludicidade.

Para a realização das atividades no sentido de facilitar as observações, a professora formou um grupo com 08 integrantes, mesclando alunos com um conhecimento mais avançado e outros com algumas dificuldades. O restante da sala recebeu uma folha com atividades de divisão para resolverem.

Na primeira aula, a professora entregou aos alunos uma folha de papel almaço e pediu para que fizessem a tabuada do 2 até a do 10. Nessa atividade, de forma deliberada, não houve nenhuma intervenção da professora, ficando a cargo dos alunos resolverem os desafios.

Observou-se que 5 desses alunos se utilizavam de uma regra para encontrar os resultados na tabuada. Tomando como referência a tabuada do 7, estes alunos apenas somavam 7 no resultado de cada multiplicação. Ao questioná-los sobre como chegaram aos resultados, dois deles responderam que “era fácil”, pois se 7×2 é igual a 14, para encontrar o resultado de 7×3 era só somar $7+14$ que dava 21, e que 7×4 era o mesmo que $21+7$, pois a resposta seria 28, e assim faziam até o 10 em todas as tabuadas.

Os outros 03 alunos disseram que apenas iam somando o 7 conforme a quantidade de vezes que se pedia, como por exemplo: 7×4 ; faziam $7+7+7+7$, pois achavam mais fácil e sempre conseguiam encontrar a resposta correta. Ou seja, mesmo que as multiplicações estivessem de forma decrescente, eles realizavam o cálculo para encontrar o resultado.

Na segunda aula, a professora escolheu os quatro alunos mais avançados dentre os oito para formarem duas duplas, aos quais chamarei de dupla A e dupla B. Nesta aula o restante da sala também recebeu a atividade, porém, com um jogador cada lado e com o propósito de entretenimento.

A professora realizou uma atividade com o recurso da utilização do jogo “Dominó da Tabuada”, onde as peças do dominó possuem de um lado uma operação a ser resolvida e do outro um valor correspondente a uma operação. As peças são embaralhadas de cabeça para baixo e depois distribuídas igualmente para cada dupla. Uma dupla inicia o jogo colocando uma peça no centro da mesa. A dupla adversária deve colocar sua peça na que se encontra ao centro, encaixando em um dos lados correspondentes a operação ou o valor do resultado. E quando não tiver, passa-se a vez. Vence a dupla que encaixar todas as suas peças primeiro.

A dupla B iniciou o jogo com a peça que tinha de um lado 36 e do outro 3×1 . A dupla A colocou a peça que de um lado possuía o 3 e do outro 1×5 . Em seguida a dupla B colocou sua peça com o lado 5 que correspondia ao valor da operação, apresentando do outro lado da peça a operação 6×9 .

Neste momento, a dupla A procurou em suas peças se possuíam o valor que correspondia à operação. Como não encontraram, passaram a vez. Então, a professora chamou-lhes a atenção para a outra ponta do dominó, que eles poderiam ter procurado

se tinha a peça com a operação que corresponderia àquele resultado. Talvez, assim, não tivessem que passar a vez.

Em seguida, a dupla B colocou a peça com 54 e 10×5 , ficando com uma peça a menos que seus adversários. A dupla A colocou a peça com 50 e 7×8 . Então, a dupla B ficou confusa com suas peças, pois não conseguiam achar a operação que correspondia a 36, que foi a primeira peça colocada no início do jogo e não conseguiam chegar ao resultado da operação proposta. Resolveram fazer a tabuada do 8 numa folha de papel até encontrarem o resultado de $7 \times 8 = 56$. Observaram que não tinham nenhuma peça com este valor e passaram a vez.

A dupla A colocou a peça com 56 e 9×7 . Em seguida, a dupla B fez a tabuada do 9 até chegar no resultado de $9 \times 7 = 63$. Ao final das jogadas, a dupla B venceu a partida e a dupla A ficou com uma peça que tinha de um lado o valor 10 e a operação 9×4 .

Durante o jogo foi possível observar que as duplas possuíam algumas dificuldades na hora de resolver determinadas operações que necessitavam da utilização de cálculos mentais, recorrendo à montagem da tabuada para encontrar os valores correspondentes a essas operações.

Isso demonstrou que esses alunos não adquiriram, de fato, o conhecimento do conteúdo da tabuada, demonstrando que apenas decoraram maneiras de fazer a tabuada com a finalidade de encontrar a resposta correta, ainda influenciados pelo “método tradicional”.

Foi possível observar que os alunos gostaram muito de utilizar o jogo, pois não tinham medo de errar, trocavam opiniões entre si e chegavam a um consenso na hora de decidir qual peça utilizar contra a dupla adversária.

A competição entre eles era notável, pois quando uma das duplas encontrava algumas dificuldades, a dupla adversária ficava ansiosa por jogar logo a peça que tinham. Verificou-se que as duplas tentavam antecipar o que a dupla adversária iria jogar para que assim pudessem ganhar a partida.

Ao final dessa atividade, os alunos questionaram a professora se teriam essa aula novamente, pois acharam muito mais divertida a que ficar fazendo os exercícios no caderno, pois, com o jogo, eles puderam conversar entre si e nas outras aulas não.

Em uma conversa informal com a professora da sala sobre essas duas metodologias utilizadas, a mesma afirmou que o “método tradicional” é muito mais fácil de utilizar, pois se entrega as atividades impressas para que os alunos colemb no caderno e resolvam. Desta forma, a sala se mantém quieta enquanto os alunos se concentram nos exercícios. Além disto, os pais ficam “contentes” de ver os cadernos de seus filhos cheios de atividades.

Já, uma aula com a utilização de jogos precisa dispor de tempo para planejá-la, especificar os objetivos a serem alcançados e paciência para utilizá-los, pois os alunos ficam agitados e conversam muito, “incomodando” as outras salas.

E com referência às expectativas dos pais, é preciso explicar o método a fim de obter apoio e evitar eventuais críticas que possam criar obstáculos futuros para sua execução.

5 Considerações finais

Conforme afirma D'Ambrósio (1989), é possível observar que, para muitos dos alunos, o aprendizado de matemática se dá através de decorar fórmulas e algoritmos, seguindo uma utilização de regras que o professor ensina, acabando assim por desvincular a sua utilização do cotidiano.

Desta maneira, nota-se que os alunos consideram que não se pode questionar ou mesmo colocar em dúvida a matemática, não conseguindo compreender seus conteúdos e perdendo sua autoconfiança nessa importante área do conhecimento.

Segundo Kishimoto (1993), a utilização dos recursos dos jogos matemáticos, auxilia na diminuição deste distanciamento do aluno com a disciplina de matemática, pois através destes jogos é possível enriquecer o desenvolvimento intelectual do aluno, contribuindo de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

A partir do momento que o educador recorre ao uso deste recurso em sala de aula, ele está propiciando aos alunos um ambiente de motivação, permitindo que, através da participação dos mesmos, assimilem informações e conhecimentos para uma aprendizagem natural e espontânea.

Segundo Brenelli (1996), essa vontade de vencer o jogo se dá através da situação-problema apresentada, pois se mostra um desafio ao pensamento que ao ser compensado contribui para seu desenvolvimento.

Ainda em Brenelli (1996, p. 17):

Dado o interesse que as crianças apresentam com relação aos jogos, pode-se também supor que a necessidade de realizar operações aritméticas desencadeadas pelo contexto lúdico constitui uma excelente oportunidade para aprendizagem de tais noções.

O professor não gosta muito de trabalhar esse tipo de metodologia, pois a sala de aula fica barulhenta porque exige um diálogo entre os alunos, e também de uma maneira geral, o professor não sabe aplicar a metodologia com jogos, pois não consegue se programar, estabelecer objetivos e a atividade acaba por se tornar um reforço do que já aprenderam e não um meio de ajuda-los na construção do conhecimento de forma significativa, sendo assim, prefere-se a utilização de métodos tradicionais e exercícios no caderno, pois desta forma a sala de aula fica calma e os alunos silenciosos.

Esses alunos, assim como muitos outros, ainda possuem uma aprendizagem mecânica, que consiste em fórmulas ou regras transmitidas pelos professores e que tem como finalidade que apenas saibam responder corretamente aos exercícios, desvinculando e desvalorizando a importância e o uso da matemática no cotidiano do aluno e demonstrando também que a utilização de jogos como recurso pedagógico na construção do conhecimento, infelizmente ainda está longe da realidade de nossas escolas.

Esse estudo revela que apesar dos educadores terem consciência do quanto é importante desenvolver atividades que ajudem no desenvolvimento social e cognitivo do educando, eles não assumem o papel de utilizar uma prática pedagógica renovadora

através de jogos, sendo estes uma ferramenta preciosa para estimular e desenvolver o raciocínio lógico e o cálculo mental.

Segundo Grando (2008), a aprendizagem através de jogos como dominó, jogos de tabuleiro e outros, tornam o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, preenchendo lacunas na atividade escolar diária, através de aspectos como: caráter lúdico, desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais.

Através deste estudo, foi possível verificar a necessidade de se dar continuidade a essa pesquisa, pois ela traz a importância de se despertar o olhar da escola para seus alunos, para a construção de seu conhecimento vinculado ao seu cotidiano, bem como o desenvolvimento de sua autonomia. E, também, traz o valor do uso da ludicidade como recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRENELLI, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. Campinas (SP): Papirus, 1996.
- CECÍLIO, Tânia Cristina Bassani. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos**. TAMARU, Ângela Harumi; OLIVEIRA, Thiago (colaboradores). Nova Odessa (SP): Faculdades Network, 2015.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Como ensinar matemática hoje?** In: **Temas & Debates**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Ano II, nº 2, 1989.
- GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Artmed, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoly; PASSOS, Norimar Christe. **Os jog e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SÃO PAULO. **Resolução SE 11, de 17/03/2015 – projeto aventura currículo + (republicado)**. Disponível em: <https://nps9000.wordpress.com/2015/03/20/resolucao-se-11-de-17032015-projeto-aventura-curriculo-republicado/>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

JOGOS PEDAGÓGICOS: UM AUXÍLIO PARA A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Helem Dayane Barboza Ribeiro¹⁴

Luis Carlos Gonçalves¹⁵

RESUMO

É fundamental compreender que o jogo é um recurso pedagógico e como tal, pode garantir uma aprendizagem significativa para os alunos, auxiliando na relação ensino-aprendizagem. De posse do conhecimento do uso deste recurso, o professor poderá intervir de maneira efetiva no processo de construção de saberes e na busca de subsídios que atendam as reais necessidades de seus alunos, especialmente, aqueles que tenham dificuldades de aprendizagem. A metodologia empregada para realização da pesquisa foi o levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo qualitativa, descritiva e não experimental com observação em sala de aula, em uma escola municipal de Nova Odessa/SP, com aplicação de questionário para professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da respectiva unidade de ensino.

Palavras-chave: Construção; Prática; Conhecimento.

ABSTRACT

It is crucial to understand that the game is an educational resource and as such can ensure meaningful learning for students, assisting in the teaching-learning relationship. Armed with the knowledge of the use of this feature, the teacher can intervene effectively in the knowledge construction process and the search for grants that meet the real needs of its students, especially those who have learning difficulties. The methodology used to conduct the study was a literature review and a qualitative field research, descriptive and not experimental with observation in the classroom in a public school in New Odessa/SP, with a questionnaire for teachers who work in the early grades elementary school of their teaching unit.

Keywords: Construction; Practice; Knowledge.

1 Introdução

A relação ensino-aprendizagem se baseia na relação entre professor e aluno. Essa relação não é mecânica e não é uma simples transmissão de conhecimento.

¹⁴ Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: hd.gon@hotmail.com)

¹⁵ Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lu1313@bol.com.br)

O professor é um facilitador de aprendizagem, assim, intermediando os conteúdos, utilizando-se de atividades construtivas para uma melhor assimilação ativa, visando que os alunos tenham uma formação de cidadãos conscientes.

É visivelmente importante que o ensino envolva a relação com pessoas. Portanto, o professor não deve se importar somente com o conhecimento.

Mas, também, na construção do cidadão, uma vez que o aluno é um ser humano capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer.

Os jogos pedagógicos têm como finalidade pedagógica promover situações de ensino-aprendizagem, aumentando a construção do conhecimento.

Por meio deles, os alunos poderão adquirir iniciativa, autoconfiança, concentração, desenvolver a linguagem e o pensamento. Já, na socialização, os alunos poderão desenvolver a criatividade, o espírito de competição e a cooperação, além de tornar as aulas mais prazerosas.

2 Revisão Bibliográfica

Uma relação mecânica seria o fato de que o professor transmite o conteúdo de forma que se considere o aluno como se tivesse a mesma assimilação do adulto, coagindo-o com uma disciplina rígida. E, através disso, fica difícil a aproximação entre professor e aluno.

Para Veiga (1993, p. 147):

A relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto interfere na relação professor-aluno, e parte desta relação.

E quando o aluno apresenta dificuldades em alguma disciplina, o professor vê o que se pode ser mudado nesse sentido. Desta feita, o aluno acaba se sentindo à vontade com o professor, e com isso conseguindo melhorar seu aprendizado.

Segundo Morales (2001, p. 02):

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras.

Por esse motivo, procuramos buscar sempre inovações, a cada dia que passa, e vemos que isso tem contribuído para evolução da humanidade, principalmente nas nossas salas de aula do ensino fundamental, por ter muitas crianças iniciando a alfabetização. Nesse sentido buscamos resgatar o interesse e gosto de nossos alunos pelo aprender, através da utilização de jogos como apoio pedagógico.

É importante explicar que a palavra “jogo” se originou do vocábulo latino *iocus*, que significa diversão, brincadeira, é um recurso que promove um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, oferecendo a aprendizagem de várias habilidades. Conforme Souza, citado por Silva (2011), já na Antiguidade se falava na importância das brincadeiras e jogos, especialmente entre egípcios, romanos e maias. O lúdico tinha

destaque e importância, pois a cultura era passada dos velhos para os mais jovens através de jogos.

Os jogos e as brincadeiras sempre foram uma forma de atividade ligada ao ser humano, independente de classes sociais. Contudo, por serem instrumentos lúdicos, na maioria das vezes, dão-lhes pouca atenção para o desenvolvimento cognitivo e para despertar o interesse do aluno.

O ato de brincar pode proporcionar oportunidades de invenção, criação, produtividade, trazendo resultados que satisfaçam a criança como verdadeira protagonista deste ato. Pesquisadores têm se debruçado no assunto e o brincar está sendo encarado, cada vez mais, de maneira séria.

Para Macedo; Petty; Passos (2005, p. 14):

O brincar é sério uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de que requer um foco, mesmo que fugitivo, para motivar as brincadeiras. O brincar supõe também disponibilidade, já que as coisas mais importantes da vida da criança – o espaço, o tempo, seu corpo, seus conhecimentos, suas relações com pessoas, objetos e atividades – são oferecidos a uma situação na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável, pelas ações e fantasias que compõe sua atividade.

Podemos observar na citação acima, que a criança, ao brincar, expõe suas frustrações, ideias, desejos, respeito e apresenta seus pensamentos que lhe satisfaçam ou que lhe incomodam.

Brincando a criança encontra outras formas de divertimento, que podem ser realizados na rua com os amigos, em casa com a família, etc. Sendo possível observar pontos positivos e negativos de cada um.

Vale ressaltar a distinção entre algumas características do jogo e da brincadeira, a partir da perspectiva de Macedo; Petty; Passos (2005):

- Jogo:
 - Ganha-se ou perde-se;
 - Há delimitações, como o tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternâncias entre jogadores, tempo, entre outras, tais delimitações são essenciais para a sua realização;
 - Surpreende-se no jogo com o resultado e as reações de alguns jogadores;
 - É uma possibilidade de atividade à medida que nos tornamos mais velhos;
 - Quem joga jurou - regras, propósitos, responsabilidades, comparação.
- Brincadeira:
 - Diverte-se, passa-se o tempo ou faz-se de conta;
 - Delimitações não são necessárias para sua realização;
 - Surpreende-se na brincadeira a sua realização e sua composição;
 - Necessidade da criança;
 - Quem brinca sobreviveu – simbolicamente.

Para Macedo; Petty; Passos (2005), a criança passa a vida brincando e jogando sem que ela e os adultos que estão ao seu redor saibam diferenciar jogos de brincadeiras. Com isso, os adultos acabam pensando que a criança brinca o tempo todo.

Quando a criança passa para o ensino fundamental, “percebe” que é a hora de aprender e não de brincar, pois muitas vezes os professores não conseguem diferenciar entre jogos e brincadeiras, por vezes acabando por não abrir espaço para brincar e jogar em sala de aula.

Cabe ao professor investir em atividades que rompam com o modelo tradicional, que acentua a transmissão de conhecimento já construído e estruturado pelo professor. Pois, do ponto de vista do ensino tradicional, basta que o professor tenha o domínio dos conteúdos a serem ensinados para ensinar bem e, ainda, as falhas no processo de aprendizagem, na maioria das vezes, são justificadas pela pouca atenção, capacidade ou interesse do aluno.

O modelo tradicional acreditava que o aprendizado ocorria somente pela repetição, e que os alunos eram ouvintes e sua maior função era a memorização. E o professor, um transmissor de conhecimentos aos alunos, considerando-o como “dono do saber” e a melhor fonte de informações era a dele. A relação é a de superior que ensina ao inferior (aluno) que aprende pelas instruções passadas pelo mestre em clima de muita ordem, rígida disciplina, silêncio, atenção e obediência em relação a regras e valores vigentes. O controle da disciplina realizado através de um sistema de recompensas e punições, sempre determinadas pela autoridade, no caso o professor, bem como as regras que devem ser acatadas e cumpridas.

Neste modelo, o aluno é um ser passivo que não tem oportunidade de discutir, refletir e colaborar, não assumindo responsabilidades na organização do ato pedagógico. O professor é quem detém o monopólio do saber, transmitindo através da expressão verbal.

De acordo com Estrela (1994, p. 18) citado por Camargo (2010):

Um ato pedagógico centrado na palavra exige ordem e disciplina para que a mensagem não seja perturbada por ruídos indesejáveis. Assim se compreende que, apesar do discurso liberalizante sobre as regras da aula, se continue a observar o predomínio daquelas que constituíram o pilar da pedagogia tradicional: o aluno deve estar calado, quieto, atento e ser obediente e respeitador.

O professor já vem com o conteúdo pronto e o aluno fica completamente parado escutando. E a didática no tradicional poderia ser resumida em dar a lição e tomar a lição.

O ato de educar é complexo e envolve, por exemplo, o desenvolvimento de formas de pensar, de estruturas mentais e, para isso, não basta que o professor transmita ao estudante um número enorme de informações. O objetivo educacional está relacionado aos valores expressados pela sociedade.

Para Freire (1996, p. 115):

Ser professor é perceber que não posso ser neutro, a minha prática exige uma definição de mim mesmo. Uma decisão exige de mim, uma escolha entre isso e aquilo. O professor não pode estar a favor apenas de alunos que lhe agradam, mas sim a favor de todos. Sou professor a favor da decência, e a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

O desenvolvimento mental no homem é um processo contínuo, que se caracterizam pelo aparecimento gradativo das estruturas mentais, essas estruturas vão se

aperfeiçoando até ficarem plenamente desenvolvidas e algumas permanecem ao longo de toda a vida e a criança tem características que são próprias de sua idade.

Ao nascer, a criança é dependente, desamparada, em breve, os movimentos se tornarão habilidades. Quanto mais passa o tempo, mais toma consciência de si e de suas capacidades. Na medida em que a criança cresce vai se percebendo, através das relações interpessoais, ou seja, das relações que estabelece com os indivíduos com os quais convive.

O processo de construção da autonomia na criança inicia-se com a educação infantil através da mediação da família, sociedade e dos professores envolvidos em seu processo educativo. Como educadores deve-se envolver as crianças com valores como amor, cooperação, respeito mútuo, sempre em conjunto com a família, observando também os seus valores morais, culturais, religiosos.

Em Kamii (2003, p. 282) citado por Camargo (2010):

A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que a liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista.

Vinha (2000), citado por Camargo (2010), declara que as crianças respeitam as regras que elas fazem para si mesmas. Elas também trabalham com mais empenho para atingir as metas que elas colocam para si mesmas, cooperando no acordo da regra por sua vontade de cooperar. É preciso esperar o problema acontecer para que as crianças sintam a necessidade da regra.

Para que as crianças aprendam a cooperar e se sentir capazes, ela precisa de oportunidades para que realize, experimente, errem, e faça novamente, valorizando muito mais o processo e o esforço das crianças que os resultados obtidos.

As crianças não são capazes de saber separar a sua autoestima da imagem que o adulto faz dela. Aí está o tamanho da responsabilidade do educador para com seus alunos. O professor que fala e se relaciona com as crianças deve ter em mente que a forma como ele lida poderá desenvolver comportamentos autônomos.

O jogo deve ser usado como um auxílio que alcance os objetivos desejados pelo professor, pois, só terá sentido, se for utilizado em momento oportuno “o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto”. (ANTUNES, 1999, p. 40).

Sendo assim, introduzir jogos na aprendizagem é prazeroso e desenvolve a capacidade de iniciação e ação ativa e motivação. Portanto, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem podem se aproveitar do jogo como recurso facilitador na compreensão dos diferentes conteúdos pedagógicos. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica” (MOYLES, 2002, p. 21).

É um elemento incentivador, capaz de contribuir para o "processo de resgate do interesse do aprendiz, na tentativa de melhorar sua vinculação afetiva com as situações de aprendizagem" (Barbosa, 1998, p. 72). Criando, também, uma interação e um momento para pensar. Espaços esses tão limitados hoje nas escolas por conta dos conteúdos que o professor “deve passar”, o tempo não se torna suficiente para os alunos terem um momento de interação e reflexão.

Em Macedo (1993) citado por Sisto (1999, p. 76):

Defendo o valor psicopedagógico do jogo em sala de aula porque este pode significar para criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento da construção de respostas por um trabalho lúdico, simbólico e operatório interligado, significando para a criança que conhecer é um jogo de investigação, por isso, de produção de conhecimento, onde se pode ganhar, perder e tentar novamente.

Psicologia é a área que estuda como são construídos os conhecimentos das pessoas. Em outras palavras, busca decifrar como ocorre o processo de construção do conhecimento nos indivíduos. Assim, ela procura identificar os pontos que possam estar travando essa aprendizagem, atuar de maneira preventiva para evitá-los e, ainda, propiciar estratégias e ferramentas que possibilitem facilitar o aprendizado, obtendo bons resultados.

O jogo sempre esteve presente em todas as culturas, em todas as épocas, sempre fazendo parte, seja no individual ou coletivo.

As crianças de todas as culturas e idades se envolvem com o jogo, fazendo que com essa atividade se prolongue até a vida adulta. A sempre possibilidade de participar de jogos e outras atividades lúdicas afetarão sempre as relações sociais e o desenvolvimento da criança.

“(...) a relação é indissociável porque, ao desenvolver, temos que renunciar ao passado como todo, mas saber inclui-lo como parte de nosso que será. Ao aprender, temos de alimentar ou transformar nosso presente e nosso passado, comprometendo o futuro por aquilo que nos tornamos” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 11).

Quando a possibilidade de resistência às tarefas escolares é observável que, quando jogam, as crianças se entregam ao movimento de aprendizagem, sentindo-se à vontade e assimilando com mais facilidade.

De acordo com Freitas (2014) citado por Kishimoto (1994):

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

Além de poder trabalhar em grupos, os alunos desenvolvem, não só o aprendizado, mas também valores. Juntos obtêm a noção de colaboração, aprendendo a conviver com pessoas que tenham pensamentos e opiniões diferentes, formando cidadãos que sejam conscientes dos seus deveres e suas responsabilidades.

Em Arantes (2003, p. 157):

A sociedade solicita que a educação assuma funções mais abrangentes que incorporem em seu núcleo de objetivos a formação integral do ser humano. Essa proposta educativa objetiva a formação da cidadania, visando que alunos e alunas desenvolvam competências para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta. Afinal, estamos falando de uma educação em valores em que as dimensões cognitiva, afetiva, [...] interpessoal e sociocultural das relações humanas, são considerados no planejamento curricular e nos projetos político-pedagógicos das escolas.

3 Metodologia

Os métodos utilizados para realização da pesquisa foi um levantamento bibliográfico, enfocando na prática de jogos pedagógicos dentro da sala de aula, auxiliando tanto o aluno como o professor a conquistar seus objetivos, de forma dinâmica, evitando que a aula seja exaustiva e monótona.

A pesquisa de campo foi qualitativa, descritiva e não experimental com observação em sala de aula, através de um questionário formado por questões abertas e fechadas, aplicados para 3 professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental da escola *EMEF Dante Gazzeta*, situada na cidade de Nova Odessa/SP.

4 Resultados e Discussões

Na escola estudada foi aplicado o questionário, que segue abaixo, para 3 professoras, sendo uma que leciona no 1º ano, a qual será chamada pela letra A, uma que leciona no 2º ano, a qual será chamada pela letra B, e uma que leciona no 3º ano, a qual será chamada pela letra C, para efeito deste trabalho.

Questionário –

- 1- Você acha que o jogo é uma peça fundamental como auxílio para a aprendizagem do aluno?
() Sim () Não Por quê?
- 2- Houve alguma resistência para inserir o jogo no planejamento escolar?
() Sim () Não Por quê?
- 3- De que forma você apresentou aos seus alunos o jogo que iria trabalhar?
- 4- Como foi a participação de seus alunos? O que você observou deles enquanto jogavam?
- 5- Depois dos jogos realizados, os alunos entenderam melhor o conteúdo proposto?
- 6- E você acredita que foi mais fácil o entendimento do conteúdo por parte deles comparando com a possibilidade de ter realizado só uma explicação teórica, sem o uso do jogo? Por quê?
- 7- Em sua opinião, quais são as dificuldades para um maior uso dos jogos como auxílio para a relação ensino-aprendizagem pelos professores em geral?

Resposta da professora A-

1. Sim, além de tornar o aprendizado mais prazeroso, o lúdico amplia a compreensão da criança.
2. Não houve resistência, pois esta atividade é prazerosa para os alunos.
3. Expliquei aos alunos que iríamos realizar uma atividade diferente e fiz alguns combinados para que a atividade pudesse ocorrer tranquilamente e, logo a seguir, apresentei as regras do jogo.
4. Os alunos ficaram bastante empolgados e participaram ativamente, embora alguns tenham necessitado de um tempo maior para compreender o jogo.
5. Sim, pois, através do jogo, foi possível relacionar o prático ao teórico.
6. Sim, pois na faixa dos seis anos, as crianças têm muita dificuldade em compreender situações abstratas.

7. Para mim a maior dificuldade é o número de alunos, que acaba dificultando dar a devida atenção a todos os grupos ou duplas.

Respostas da professora B -

- 1- Sim. Através do jogo o aluno visualiza de uma forma lúdica o conteúdo que queremos transmitir.
- 2- Não. O jogo está amplamente inserido no planejamento e a própria secretaria envia material para a escola.
- 3- Expliquei as regras e fiz simulação de como seria o jogo.
- 4- A participação foi boa, interagiram bem com o material e entre os pares. Alguns no início não se interessaram, mas, aos poucos, foram participando da atividade.
- 5- Sim, a imagem ajudou muito no conteúdo proposto.
- 6- O uso do jogo acaba facilitando o entendimento, pois a prática e a manipulação dos materiais acabam sendo mais atrativas do que só giz e lousa.
- 7- Alguns jogos, por terem um preço elevado, são enviados às escolas em pequenas quantidades, o que dificulta o trabalho em salas numerosas.

Respostas da professora C -

- 1- Sim. Serve para estimular o aprendizado.
- 2- Não. Pois na escola consideramos o jogo importante.
- 3- De maneira que manipulassem e, logo em seguida, estudamos as regras para aplicar.
- 4- Houve interesse e motivação.
- 5- Sim, a aprendizagem flui com maior facilidade.
- 6- Quando há utilização do jogo o ensino se torna mais eficiente, porém o jogo deve ser utilizado com objetivo adequado.
- 7- Hoje não vejo tanta resistência, há uma utilização maior.

Na observação em sala, pôde-se vislumbrar que uma das preocupações das professoras era que os alunos se colocassem diante dos jogos numa perspectiva natural, isto é, como se estivessem jogando em casa e não na escola. Para elas, isto tem sua importância no sentido de se alcançar uma forma de aprendizagem sem uma “rigidez”, melhorando a relação entre professor e aluno, principalmente nos momentos em que surgem algumas dificuldades na sala entre as crianças em convivência no grupo. Por isso, as professoras dão prioridade que nos jogos sempre se trabalhem em duplas ou em grupos para incentivar a boa relação entre eles, tornando um ambiente agradável na sala de aula. Podemos destacar, também, que as professoras têm um bom diálogo com os seus alunos.

A professora A, antes de iniciar o jogo, fez alguns combinados com os alunos para que a atividade fosse realizada tranquilamente. Ela explicou como seria o jogo que se chama “Troca Letras”. Em seguida, passou as regras dizendo aos alunos que é necessário compreender e aceitar as regras. Discutiu com os alunos sobre como ele funciona. Depois separou os alunos em grupos e fixou o quadro de pregas na lousa e espalhou as letras em cima da mesa dela.

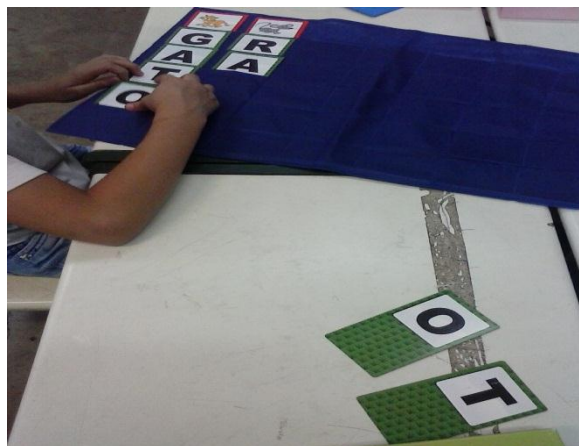


Imagem 1: Jogo “Troca de Letras”. Fonte: Autoria própria

Para cada grupo, ela fez dois desafios. Foi chamando um grupo de cada vez na lousa e colocou no quadro de pregas duas figuras e pediu para que os alunos pegassem as letras e colocassem no quadro de pregas os nomes das figuras. Ex.: RATO, GATO.

Assim que formaram as letras, a professora A perguntou que letra ela deveria trocar para formar RATO em PATO e GATO em GALO. O grupo foi pegar as letras e colocou no lugar, em cima da letra que precisava ser modificada, para poder formar a nova palavra. Sempre que apareceu a dificuldade, a professora entrevistou, dando referência do início de palavras por eles conhecidas, ex.: L de lápis.

Assim, a professora foi fazendo com todos os grupos da sala de aula. Com esse jogo, os alunos trabalharam o conhecimento do nome das letras do alfabeto e compreenderam que as sílabas são formadas por menores unidades.

A professora B colocou os alunos em duplas para uma melhor interação. Utilizou-se do jogo “Bingo dos Sons Iniciais”. Antes de iniciar o jogo, explicou em voz alta as regras, dizendo que ela iria mostrar a sílaba e eles deveriam procurar na cartela se tinha alguma palavra que se iniciava com a sílaba mostrada.



Imagem 2: Jogo “Bingo dos Sons Iniciais”. Fonte: Autoria própria

Depois, a professora B expôs para os alunos as cartelas e, em cada cartela, tinha as figuras com o nome. Mostrou as figuras que contêm nas cartelas e falou os nomes em voz alta das palavras. No início, alguns alunos não se interessaram, mas ao decorrer do jogo, com o acerto das palavras foram se interessando e participando das atividades, facilitando assim o andamento do jogo e a compreensão dos alunos.

Um aspecto interessante nesse jogo é como as cartelas apresentam não só as figuras, mas as palavras correspondentes. Assim foi possível que os alunos começassem a observar que as palavras que têm o mesmo pedaço inicial também apresentam as mesmas letras no início.

A professora B disse que esse jogo apresentado aos alunos é composto de sons equivalente às sílabas e que esses sons podem se repetir em palavras diferentes.

Professora C deu o jogo de dominó de multiplicação e falou para que eles embaralhassem as cartas sobre a mesa, com suas faces viradas para baixo. Cada jogador deveria escolher aleatoriamente sete cartas para si. O primeiro jogador coloca uma de suas cartas sobre a mesa, com a face voltada para cima.

No sentido anti-horário o segundo jogador coloca uma carta que faça par com uma das duas pontas da carta já colocada. Caso o jogador não tenha uma carta que faça par, passa a sua vez de jogar e vai para o próximo jogador. E assim sucessivamente. Vence quem fica sem nenhuma carta na mão. Caso isso não ocorra, vence quem tiver menos cartas na mão.



Imagem 3: Jogo de dominó da multiplicação. Fonte: Autoria própria.

A professora C passou as regras de forma clara e sem muita complexidade a fim de motivar os alunos, buscando o interesse pelo desafio. Ela passou também e de forma antecipada algumas atividades relacionadas aos conteúdos desenvolvidos no jogo com a multiplicação, para que a atividade tivesse realmente um valor significativo.

A professora C fez grupos de quatro alunos e entregou os jogos, visando um trabalho em equipe. Pôde-se verificar que os alunos compreenderam bem o jogo, interagiram entre e si e a professora obteve bons resultados. É de se ressaltar que ela permitiu que as crianças usassem a tabuada, pois ainda estão na fase inicial de multiplicação.

Podemos verificar, através das respostas das professoras, aliada à observação em sala, que elas atribuem uma grande importância aos jogos como um auxílio na relação ensino-aprendizagem, uma vez estarem preocupadas com que os seus alunos apresentem certas habilidades que os jogos ajudam a trabalhar, pois é possível aprimorar o intelecto dos alunos, bem como estimular seu raciocínio lógico, comunicação e aprimorar a coordenação motora, a criatividade, a capacidade de concentração, a memória e a observação.

Os jogos aplicados na escola observada são confeccionados pelos próprios professores e também por materiais fornecidos pelo Ministério da Educação como material de apoio ao professor na sua utilização na sala de aula.

5 Considerações finais

Este trabalho foi realizado com a finalidade de mostrar que os jogos podem ajudar no desenvolvimento dos alunos, considerando que o jogo é uma das atividades mais importante da infância, pois as crianças têm a necessidade de criar, jogar, brincar, tornando o aprendizado divertido, dinâmico e atraente.

A criança desenvolve sua capacidade ao participar de jogos na alfabetização. O jogo é entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa, garantindo toda a oportunidade de um ensino que permita a elas tratar palavras como objetos com os quais se pode brincar, de uma forma menos ritualística, e aprender numa vivência significativa.

Sendo assim, o trabalho nos mostra, através dos professores entrevistados e das aulas observadas, que eles têm consciência de como é importante organizar atividades que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do educando, lutando contra o tradicionalismo do ensino, favorecendo um aprendizado significativo.

“Refletir sobre as decorrências da ação de jogar tem como intuito fazer do jogo um recurso pedagógico que permita a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem” (MACEDO, 2005, p. 104).

Dessa forma é preciso que o professor prepare com antecedência e de forma planejada a aula em que vai aplicar os jogos, para saber quando se deve jogar e o tempo para desenvolvê-los com os alunos. Assim, poderá auxiliar cada grupo em suas dificuldades e obter bons resultados positivo.

Com esta pesquisa, verificamos que, quando o professor utiliza os jogos na sala de aula, o aluno desenvolve a capacidade de perceber suas atitudes de cooperação, fazendo com que descubra seus próprios sentimentos que fazem parte de sua realidade interior.

Além disto, o aluno aprende a se conhecer melhor e aceitar o outro, desperta a vontade de querer aprender, e essa vontade é resultado da motivação do recurso que o professor utilizou em sala de aula, conseguindo sanar as dificuldades de seus alunos.

O jogar é uma função indispensável para criança. Pois ele faz parte da criança desde o seu nascimento, no momento que a criança aprende a coordenar visão e movimentos das mãos e dos pés, audição, enfim a perceber o mundo a sua volta, começa a agir para dele participar.

O jogo proporciona um trabalho coletivo e de socialização. Com isso, as crianças se sentem mais seguras e, ao crescer, terão muito mais chances de construir um bom relacionamento com a sociedade, pois se tornam capazes de fazer descobertas, inventar e, conseqüentemente, provocar boas e necessárias mudanças.

Referências

ANTUNES, Celso Antunes. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. São Paulo: Vozes, 1999.

ARANTES, Juliana Campos Sabino de Souza; SOUZA, Edvaldo Alves de. **A importância da escola na formação do cidadão: algumas reflexões para o educador matemático**. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/educadormatematico.asp>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica**. 2. ed. Curitiba: L.M.S, 1998.

CAMARGO, Silva Maria Mendes de. **Gestão em sala de aula: o papel do professor na construção da autonomia**. Nova Odessa (SP): Network, 2010.

CECÍLIO, Tânia Cristina Bassani. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos**. TAMARU, Ângela Harumi; OLIVEIRA, Thiago (colaboradores). Nova Odessa (SP): Faculdades Network, 2015.

CENTRO DE APOIO. **Departamento psicológico**. Disponível em: <<http://www.centropsicopedagogicoapoio.com.br/o-que-e-a-psicopedagogia/>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

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

KISHIMOTO, Eduardo Freitas. **A importância do lúdico no processo de alfabetização das crianças**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-alfabetizacao-das-criancas-41879>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícole; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORALES, Pedro Vallejo. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Editorial y Distribuidora, 2001.

NAVARRO, Sílvia. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/index.php/interdisciplinar/article/view/82>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SISTO, Macedo. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar**. Campinas (SP): Papirus, 1999.

SOUZA, Adriana Mariano Pedroso. **Importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças na língua inglesa**. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/49269>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROBLEMA DA INFANTILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Jaqueline Santiago¹⁶
Luis Carlos Gonçalves¹⁷

RESUMO

Partindo das concepções de Paulo Freire a respeito da metodologia e dos conteúdos a serem trabalhados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), este artigo propõe fazer uma análise das condições metodológicas e formativas dos professores e professoras que atuam nesta modalidade de ensino, tendo como enfoque central a infantilização de conteúdos. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Sumaré/SP que atendem a Educação de Jovens e Adultos, além de pesquisas bibliográficas e documentais. No processo de observação, coube analisar as metodologias desenvolvidas em sala de aula e seus instrumentos para verificar se são pertinentes à idade dos educandos.

Palavras-chave: Paulo Freire; Cartilha; Educando.

ABSTRACT

Building on the ideas of Paulo Freire regarding the methodology and the contents to be worked on Youth and Adult Education (EJA), this article proposes an analysis of methodological and training conditions for teachers who work in this type of education, with the central focus infantilization content. The field research was developed at a school municipal Sumaré/SP that cater to youth and adult education, as well as bibliographic and documentary research. In the process of observation, it fell analyze the methodologies developed in the classroom and their instruments to verify that pertain to the age of the students.

Keywords: Paulo Freire; Primer; Educating.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) com contornos específicos e características próprias.

Desta feita, faz-se necessário uma formação de docentes coerente em virtude dos desafios para o devido atendimento qualificado a estes discentes, que por vários motivos, não completaram sua escolaridade no que poderíamos chamar de tempo adequado.

¹⁶ Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: jack_santiago@msn.com.br)

¹⁷ Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lu1313@bol.com.br)

Contudo, vale lembrar que, além da necessidade de qualificação do ensino, por mais que muito tenha sido feito para a ampliação de vagas, ainda é preciso muito mais.

Em Bandoni (2014, p. 74):

Em termos de alfabetização, o país ainda precisa abrir espaço para que cerca de 13,3 milhões de brasileiros acima de 15 anos aprendam a ler e escrever, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para ter uma ideia do tamanho do problema, segundo o Censo Escolar 2013, há apenas cerca de 3,8 milhões de alunos matriculados na EJA. Isso significa que, para dar conta da população não alfabetizada, a oferta de cursos precisaria mais do que triplicar. Um desafio e tanto!

Como se percebe, há um espaço enorme para crescimento de oportunidades de atuação para os docentes. Porém, é preciso que desde já se discuta a qualidade desta educação, entendida como adequação à realidade dos atuais ou potenciais discentes que buscam a EJA para continuidade e aprofundamento de sua aprendizagem escolar como superação das dificuldades encontradas em seus respectivos cotidianos.

2 Revisão bibliográfica

Acredita-se que a busca dessa modalidade de ensino se dá em virtude da expectativa de uma melhoria de vida dos alunos que o procuram. Uns para arrumar um emprego “melhor”, outros para continuar seus estudos visando à faculdade e, ainda, para aqueles de mais idades, pelo simples prazer de poder escrever uma carta ou seus próprios nomes.

“Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 1981, p. 07). Assim, para que o ambiente escolar da EJA propicie o estudo, é necessário que seja favorável para a construção dessas críticas para prática intelectual.

Contudo, é possível afirmar que muitos abandonam as salas de aula por diversos motivos. Poder-se-ia dizer que, dentre estes motivos, encontram-se o fato de estarem cansados por passarem o dia todo trabalhando, por causa das diferentes faixas etárias de alunos nas salas, o que ocasiona em muitas vezes conflitos de ideias e, também, devido aos conteúdos trabalhados em sala, que não correspondem aos contextos sociais dos alunos e suas respectivas idades.

Para Oliveira (2009, p. 91):

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, ideias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros.

Esta afirmação vale tanto para caracterizar a motivação da evasão escolar enquanto ainda crianças, como apontar para a descontextualização das práticas, métodos e conteúdos trabalhados na própria EJA.

À época de seu trabalho junto às comunidades mais carentes, Paulo Freire desmistificou o uso das cartilhas. Para ele, tal material didático de nada apoiava o

trabalho pedagógico. A maior questão era a desvalorização que essas cartilhas proporcionavam, uma vez descoladas da vida e do cotidiano dos alunos.

Dizia: “Jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida.” (FREIRE, 1977, p. 101-102). Estas cartilhas não traziam palavras e frases condizentes com os vocabulários dos alunos, e que pudessem se identificar.

Esses conteúdos prontos, infantilizados e sem nexos com a realidade dos educandos foi substituído por Freire por um material de apoio, que consistia em trocar, segundo suas próprias palavras, o “ensinar alguma coisa para alguém” por “conhecer alguma coisa com alguém”, uma vez que, de acordo com suas concepções: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2013, p. 48).

Dáí, alfabetizar jovens e adultos passou a ser ensinar o uso das palavras. E decodificando as palavras o alfabetizando descrito por Freire vai se descobrindo como homem e sujeito de todo um processo histórico no qual está inserido.

Nesta perspectiva, o saber escrever só o nome não basta, deve-se saber ler, escrever, entender, refletir e compreender aspectos do cotidiano e o que passa em nossa vida política e social. O cotidiano dos alunos da EJA se torna fonte de estudos e atrativos de aulas. Este conteúdo é analisado, estudado, refletido e ressignificado. Trabalhar conteúdos que favoreçam o contexto social no qual os alunos da EJA estão inseridos é de grande valia para uma aprendizagem significativa. Oliveira (2009) acredita que conteúdos os quais o educando possam usar em sua vida cotidiana são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Tal desenvolvimento será mais qualificativamente desenvolvido se os conteúdos não forem trabalhados de forma infantilizada. A infantilização de conteúdos também é um contributo à evasão escolar na EJA.

Segundo Diniz e Oliveira (2009, p. 74):

O processo de alfabetização das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está ancorado em práticas indispensáveis de leitura e escrita que também são desenvolvidas com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso não quer dizer que o professor vá trabalhar lançando mão dos mesmos materiais e estratégias com públicos tão distintos. Não faz sentido. Esse é, inclusive, um dos motivos que levam os mais velhos a fracassar e abandonar a escola, embora exista uma variedade considerável de bons materiais organizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas secretarias estaduais e municipais do país, muitos educadores ainda recorrem aos livros usados pela criança.

Essas práticas de infantilização, tanto de conteúdo, como a forma de tratar os próprios educandos, não pode ser admissível na EJA. Para se desenvolver práticas adequadas de aprendizagem e para que ocorra uma aquisição de leitura e escrita é necessário respeitar seus ritmos e ideias. E para que essa construção ou produção aconteça é preciso que os profissionais envolvidos nesse contexto estejam engajados na identificação dessa modalidade de ensino, entendendo que os conteúdos trabalhados diferem dos conteúdos das salas de educação infantil e do ensino fundamental I, bem como a metodologia.

Oliveira (2009) faz algumas críticas sobre a questão da infantilização dos conteúdos, a partir das “famosas” lições de casa. Para ela, os objetivos das lições de

casa são para criar hábitos e disciplina, reforçando as responsabilidades dos alunos menores com os estudos. Quanto aos adultos, ainda em Oliveira (2009, p. 89):

Qual é a possibilidade real que tem um adulto, sem hábitos de lidar com atividades organizadas do modo como o são as escolares e que, na maior parte das vezes, trabalha o dia inteiro, de fazer sozinho o dever de casa. Mais ainda, pergunto-me qual é a função do dever de casa nessas circunstâncias, considerando o fato de que a criação da disciplina no estudo, importante como formação geral das crianças, não se aplica a este público e que a própria ideia de fixação de conteúdos pressupõe uma concepção de aprendizagem inadequada aos objetivos da escolarização de jovens e adultos?

O professor deve apreender as reais necessidades de seus alunos em sala e seus erros ainda nas atividades realizadas na própria sala. A partir desse olhar, direciona a sua atuação, criando situações que levem o aluno a reelaborar seus problemas em questão, sem que haja a necessidades de “folhinhas” e atividades para casa, que terão dificuldade de resolverem sozinhos.

Voltando à questão do estudo, é imprescindível compreender as etapas do desenvolvimento cognitivo para não trabalhar de uma forma que possa ser vista como infantilizada com os alunos da EJA. Para tanto, de acordo com Piaget citado por Davis e Oliveira (1980, p. 46):

As diferentes etapas cognitivas apresentam, portanto, características próprias e cada uma delas constitui um determinado tipo de equilíbrio. Ao longo do desenvolvimento mental, passa-se de uma para outra etapa, buscando um novo e mais completo equilíbrio que depende, entretanto, das condições passadas.

As etapas distintas do desenvolvimento do raciocínio foram denominadas e caracterizadas por Piaget em Sensório-Motora, Pensamento Pré-Operatório, Pensamento Operatório-Concreto e Pensamento Operatório-Formal. As etapas estão relacionadas dentro de um mesmo processo e não há como pular uma etapa para passar à outra.

Na etapa Sensório-Motora, que vai do nascimento até aproximadamente os dois anos, a criança, embora possua uma conduta inteligente, ela não possui pensamento. Esses esquemas sensórios motores são construídos a partir dos reflexos inatos. Reflexos esses utilizados ainda nos primeiros meses para lidar com ambiente. Aos pouco essa etapa começa a se modificar a nível que a criança começa a descobrir o objeto e agir sobre o mesmo experimentando grande satisfação sobre estas ações. A experiência que a criança vai adquirindo ao longo desta etapa faz com que se dê início aos esquemas conceituais, que é um modo de internalizar as ações e conhecer e, assim, pressupõe um pensamento. Aos poucos essa etapa vai se modificando e com aparecimento das funções simbólicas altera a forma como a criança lida com o ambiente, dando início a uma nova etapa subsequente.

Na etapa do Pensamento Pré-Operatório o aparecimento da linguagem já é um fato. A criança também substitui algumas ações, objetos e pessoas, dando origem às palavras. Aqui o pensamento se desenvolveu, o que indica que a inteligência são ações interiorizadas. Esse pensamento nesta etapa recebe o nome de pensamento egocêntrico devido estar centrado apenas no ego da criança. O animismo também é uma característica desse pensamento, pois dá vida a objeto e animais.

“As ações no período pré-operatório, embora internalizadas, não são ainda reversíveis. Nele, a criança ainda não é capaz de perceber que é possível retornar,

mentalmente, a um ponto de partida” (PIAGET citado por DAVIS; OLIVEIRA, 2008, p. 43).

Na etapa do Pensamento Operatório-Concreto o egocentrismo dá lugar ao pensamento lógico e objetivo e o pensamento egocêntrico vai perdendo força. Assim, a criança vai criando um olhar diferenciado do mundo que a rodeia. A criança dessa fase só consegue pensar com bases em enunciados e proposições, assim ela não tem capacidade de pensar abstratamente.

Em Piaget citado por Davis e Oliveira (2008, p. 43-44):

Ao se comparar com as aquisições deste período com aqueles que o procedeu, grandes modificações ocorreram: o real e fantástico não mais se misturarão em suas percepções e o pensamento é denominado operatório porque é reversível: o sujeito pode retornar, mentalmente ao ponto de partida [...] O pensamento agora se baseia mais no raciocínio do que na percepção, neste período de desenvolvimento o pensamento operatório é denominado concreto porque a criança só consegue pensar corretamente nesta etapa se os exemplos ou materiais que ela utiliza para apoiar seus pensamentos existem mesmo e podem ser apoiados.

Na última etapa, a do Pensamento Operatório-Formal, a criança/adolescente começa a ter o pensamento livre de limitações. O pensamento concreto começa a ser substituído pelo pensamento lógico real. Assim ela começa a trabalhar com uma realidade possível e consegue ver as consequências lógicas cabíveis.

“Ao atingir o operatório-formal, o adolescente atinge o grau mais complexo de seu desenvolvimento cognitivo. Deste ponto em diante ele só terá que ajustar, solidificar e estofar suas estruturas cognitivas” (DAVIS; OLIVEIRA, 2008, p. 48).

Nessas duas últimas etapas, Operatório-Concreta e Operatório-Formal, encaixam-se as dificuldades cognitivas de muitos alunos das salas de EJA. Segundo Mendes (2007), passa-se a impressão de que, nas turmas de EJA, alguns dos adultos funcionam cognitivamente como as crianças, pois muitos deles não conseguem ultrapassar as operações concretas, dependendo sempre de recursos concretos para que seu raciocínio lógico seja desencadeado.

Ainda que as experiências dos adultos sejam muito mais avançadas do que as das crianças, muitos adultos que procuram a EJA possuem uma defasagem cognitiva. Portanto, em muitas dessas vezes, cabe refazer o trabalho cognitivo para contribuir com seus alunos no processo de construção do conhecimento, visando o desenvolvimento do pensamento crítico.

“É essencial a abordagem de como as defasagens cognitivas do adulto situam-se em relação ao contexto de interações educativas, e como essas interações podem auxiliá-los na superação das mesmas” (MENDES, 2007, p. 127).

Essas interações educativas baseiam-se em atividades de trocas de experiências entre os educando de forma que aprendam a respeitar as ideias dos colegas, fortalecendo a necessidade de se ouvir o outro e aprenderem juntos. A maior parte da construção de conhecimento desses educandos advém do convívio humano e também cultural no qual se vivem.

Segundo o proferido no Parecer 009/2001, do Conselho Nacional de Educação, citado por Mendes (2007, p. 140):

O professor dedicado a essa modalidade educativa desenvolvam condições didáticas significativas aos adultos, o que requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram as situações de aprendizagem desses alunos, o que, como reiteramos neste

excerto, podem evidenciar a necessidade de superação de defasagens cognitivas.

As atividades com situações-problemas, as que exigem do educando ação e reflexão, ajudam no processo de fortalecimento da sua aprendizagem significativa. E quando um educando se sentir recuado diante de tais, cabe ao professor motivar pedagogicamente esse educando, necessitando, para isto, de uma formação de qualidade.

Para trabalhar com jovens e adultos, por esse raciocínio, deveria ser exigido do professor uma formação própria ou ser ofertada a profissionais do magistério para esta modalidade.

Em Miguel (2006, p. 267):

O curso de formação para educadores para a EJA deve propiciar aos futuros profissionais elementos concretos para a caracterização da clientela que deverá abordar. O ensino não pode depender apenas de conteúdos a serem ensinados, mas, antes de tudo, o indivíduo a quem se pretende ensinar, deve preparar o professor para o exercício da descentração.

Essa descentração é a retirada dos conteúdos didáticos do centro da formação desses alunos. E, assim, passa a inserir o aluno como o principal protagonista das aulas. Mas vale lembrar que os conteúdos didáticos também possuem sua relevância no processo educacional, cabendo ao professor reavaliar tais conteúdos e inseri-los nos contextos a serem trabalhados.

Contudo, o educador que se submete a assumir uma sala de EJA deve ter a plena consciência de que ele dará bases para o processo de transformação de seus educandos. Transformação essa, que dará ao educando autonomia para questionar, de querer aprender sempre mais para refletir para duvidar do já aprendido. Portanto não se valoriza o ensinar bem.

O professor competente vai se utilizar de metodologias apropriadas que envolvam, para Miguel (2006), os três saberes integrados: o saber escolar, o saber aplicado e o saber do cotidiano.

Nos dias atuais, não basta só ensinar a ler e escrever em salas de EJA, os educandos devem ser sujeitos que interpretem, questionem, reflitam e sejam democráticos nas suas ações.

A necessidade de professores capacitados para essa modalidade de ensino se faz necessário, pela complexidade desta tarefa, onde alunos e professores troquem experiências e deslumbrem, juntos, a alegria do despertar; um despertar para o novo.

Quando um professor assume a sala de EJA e, nessa mesma sala, enxerga adultos como crianças, desvaloriza todo um querer, uma vontade de aprender do educando que na maioria das vezes acaba com a evasão de alunos. Nesta realidade, onde o educando se reprime diante de uma má orientação pedagógica, a EJA se torna um caminho incerto e “desnecessário” para muitos.

Para Miguel (2006, p. 256):

As pesquisas sobre EJA demonstram com clareza que o fazer pedagógico significativo, a prática de um bom professor, é caracterizado pela formação entre as dimensões política, técnica e humana e não deve se restringir à adoção incondicional de uma teoria.

Quando se investe em formação docente para a EJA, o professor vai reconhecer que todo conhecimento de seu aluno é de um sujeito pensante e por isso deverá utilizar

de seus conhecimentos teóricos para encontrar maneiras adequadas a fim de aplicar as metodologias de ensino.

Numa visão freireana, o processo de formação dos docentes deve refletir sobre os valores universais da educação, onde a concepção de ser humano é como um ser "histórico e inacabado" e, assim, conseqüentemente sempre pronto a aprender o novo e de novo. Essa ideia engloba também os docentes, pois neles se reflete a necessidade de formação rigorosa e permanente.

Freire (1977) dizia que o mundo não é algo estático, pois a cada momento está sendo. E nesse processo de transformação, que a cada segundo surge uma novidade, cabe aos educadores refletirem e reavaliarem as ações educacionais e também fazer parte desse processo, descobrindo um novo mundo de conhecimentos e trabalhando de forma que o outro também faça parte dessa boa transformação.

3 Metodologia

A pesquisa de campo foi desenvolvida na escola da rede municipal de Sumaré/SP que atende a Educação de Jovens e Adultos, denominada *EM José de Anchieta*. Também foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais.

Na pesquisa de campo, além da observação como coleta de dados, foram realizadas entrevistas com a professora da sala observada, bem como, com 4 alunos. Neste processo de observação, coube analisar as metodologias desenvolvidas em sala de aula e seus instrumentos, como as frequências com que se é usado os livros didáticos, folhas de fotocópias, atividades de escrita, tanto coletiva como individuais, rodas de conversas. E se isso é pertinente à idade dos educandos.

4 Resultados e discussões

A sala de aula da EJA da Escola Municipal José de Anchieta, possui 36 alunos matriculados e separados por fileiras. Da primeira até a terceira fileira, correspondem aos alunos do 1º ano. A quarta corresponde ao 2º ano, a quinta corresponde ao 3º ano, a sexta e a sétima fileiras correspondem aos 4º e 5º anos.

Foram entrevistados 4 alunos, que para efeito deste artigo, serão denominados de alunos A, B, C e D, respectivamente. As perguntas foram essas:

1. Qual sua idade?
2. Você chegou a frequentar o Ensino Fundamental quando criança? Até que série? Por que voltou a estudar?
3. Os materiais didáticos trabalhados em sala pelo professor são infantilizados ou de difícil entendimento?
4. Você pretende dar continuidade nos estudos? Se sim, até que nível?
5. Você acredita que a EJA vai te ajudar até que ponto aqui no Brasil? Visto que você já era professor de ensino básico em Porto Príncipe no Haiti? (pergunta feita apenas para o aluno D).

Seguem as repostas obtidas de cada aluno:

Aluno A: Tenho 49 anos e frequentei até a primeira série. Fui matriculado aos 12 anos. Fiquei 2 anos na primeira série, quando meus pais morreram em um acidente de ônibus. Parei e ajudei minha irmã mais velha a criar as outras duas

menores. Em 2012, iniciei na EJA porque estou trabalhando na lavoura e quero sair de lá. Moro sozinho, casei minhas irmãs e fiquei só. Talvez se eu souber ler eu consiga me ocupar melhor e achar um bom emprego. Gosto de trabalhar na lavoura, mas trabalhar lá me causou muitas doenças já. Eu acho que o material que a professora utiliza com a gente dá para aprender um pouco, mas eu sou muito preguiçoso. Há 3 anos estou no primeiro ano. Só sei escrever meu nome. Não é porque a professora não explica. Ela tenta, mas tenho dificuldades em reconhecer essas pequenas letrinhas (alfabeto móvel). A “pro” até traz umas folhinhas assim “óh...” (um texto fotocopiado da extinta cartilha Caminho Suave), mas mesmo assim, para mim, é difícil. Pretendo continuar aqui na EJA até aprender ler e entender muita coisa que vejo pelas ruas. Já não tenho idade e nem saúde para supletivo e nem curso técnico, muito menos faculdades (risos). (Ele fecha dizendo) Estou indo pro forró nas sextas e perdendo “muitas” namoradas por não conseguir escrever o nome das mesmas no celular.

O aluno A está há alguns anos ainda na fileira denominada de primeiro ano. Ele realmente tem uma dificuldade muito grande em aprender, porém a EJA é o único lugar onde ele não se sente só e por algumas horas o conhecimento adquirido nas socializações na sala o faz compreender e entender muitas coisas “burocráticas” fora da sala de aula. Para ele, as aulas deveriam ser mais dinâmicas e com conteúdos que realmente fizessem uma “mágica de aprendizagem”, mas seu problema vai além, há bloqueios psicológicos e também déficit de aprendizagem.

Aluno B: Tenho 39 anos e frequentei só a primeira série, depois não fui mais. Parei porque no interior da Bahia ou você trabalha ou morre de fome. Eu senti a necessidade de voltar a estudar porque minha filha hoje tem 14 anos e já está no nono ano e é excelente aluna e me incentiva a estudar. Ela está morando na Bahia com meus pais e lá para falar com ela tem ser por carta. Minha esposa é quem as escreve e eu quero poder criar uma sozinho (todo orgulhoso, tira da carteira uma foto da menina que está na Bahia com os avós e me mostra). As atividades que as professoras passam para gente são diferentes dos outros colegas da sala, até mesmo pela divisão de série. Para nós todos, ela lê textos e faz perguntas (uma forma de reflexão), e depois ela passa esse texto pra gente copiar e responder as perguntas que estão na lousa. E quando a gente vê, a hora já foi embora. Esses dias ela ditou um texto que eu não consegui acompanhar. “Não estou maduro” para essa fase, mas preciso aprender. Algumas coisas são difíceis. Eu acho as aulas de informática mais fáceis. Lá a gente consegue se “ajeitar” melhor, guarda onde tem que apertar e pronto. Eu ganhei bastante gibis e estou lendo no meu horário de almoço. Acho que é uma maneira de começar. Não gosto de jornais; muitas tragédias. Não faltou um dia. Mas todo dia é a mesma coisa: texto, pergunta e continhas. Minha cabeça e meus neurônios estão “cansados” demais para essas coisas.

O aluno B tem como problema maior o cansaço mental, causado sempre pela mesma metodologia de ensino, textos infantilizados e também as continhas. Para ele, a importância de voltar à EJA e continuar, mesmo que cansado fisicamente e mentalmente por ser pedreiro, é por se ver como exemplo para a filha que, apesar de tudo, incentiva-o a estudar e, por isso, segue firme todos os dias nas aulas. Para este

aluno, a professora deveria acrescentar mais matérias às aulas. Ele sabe que ela possui uma grade curricular a ser seguida, porém não consegue tempo, pois todos acabam atrasando as aulas por suas dificuldades. E para ele aprender outras matérias talvez fosse, a melhor maneira, “desenrolar” as aulas.

Aluno C: Tenho 46 anos e não me lembro de quando criança ter ido à escola. Na verdade, eu nem me lembro de irmão meu ter ido à escola algum dia. Resolvi voltar, pois estou desempregado. Mas antes de ficar desempregado, eu já estava aqui na EJA, há uns 2 anos. Minha maior dificuldade é entender o que a professoras escreve. Copiar eu sei, ler que é difícil. Quando tento escrever uma frase sozinho, olha a bagunça que vira. A “pro” disse que eu posso ser disléxico. Não sei o que é isso, mas ela disse que com muito esforço eu vou conseguir chegar a algum lugar. Moça, olha essa atividade! Foi minha neta que pintou. Ela adora quando levo desenhos no caderno (mostrando uma atividade da Baleia Balila, atividade de um livro didático de 2ºano). Já pensei em desistir várias vezes, mas o pessoal aqui é legal. Se eu conseguisse ao menos sair da EJA, eu não quero estudar mais não. Acho que o ano que vem nem voltarei (risos).

Aluno C: O aluno é realmente diagnosticado com dislexia e a professora não consegue fazer um trabalho em especial porque, na sala, existem tantos outros, se não todos, com algum problema de aprendizagem ou bloqueios psicológicos que os impedem de avançar na aprendizagem. Voltar para a sala de aula foi uma questão de melhorar de vida com um “diploma” ao menos com fundamental 1. Mas, diante de suas dificuldades encontradas com escrita e leitura, acredita que ano que vem não volte a estudar.

Aluno D: Tenho 36 anos e estudei e me formei como professor na cidade de Porto Príncipe, no Haiti. Perdi tudo no terremoto de 2010, inclusive mulher e filho menor. Em janeiro, vim para o Brasil tentar a vida, consegui emprego em uma empresa grande e boa aqui de Sumaré, tive que entrar na EJA porque não tinha como provar que já era formado lá. Preciso do meu diploma. Entrei no 1ºano mais eu progredi muito de janeiro para cá. Consigo ler muita coisa. É muita variação de escrita aqui. Já sei muita “manha” brasileira (risos). Lá no Haiti eu convivia com muitos soldados brasileiros, então aprendi a me comunicar melhor com “povo do Brasil”. Não sei o que é material didático apto para essa modalidade de ensino, até porque lá não havia e aqui também não tive contato, apenas com essas folhas e a lousa. Nesse segundo semestre de 2015, a professora já me “mandou” para o 5º ano do Fundamental. Ano que vem vou para outra escola onde tem supletivo e depois de lá refazer minha graduação. Sempre estou a recomeçar e o Brasil, a EJA e a professora estão me dando essa oportunidade. “Grato ao Brasil e ao povo brasileiro”.

Aluno D: Esse em especial é o próprio “recomeço em pessoa”. Recomeço de uma vida sofrida por conta da dor de perder quem se amava, de deixar seu país de origem, de recomeçar uma carreira que já estava firmada. Para ele, o ruim não é estar em uma sala de aula onde os conteúdos são de crianças ou são pertinentes a cultura brasileira, mas sim esse recomeçar, considerando que já era professor em seu país. Mas, para este aluno, a professora é séria e dedicada a ensinar, mas focada em questões

burocráticas (preenchimento de diários, notas, avaliações etc.) o que acaba interferindo negativamente na educação dos alunos.

Seguem abaixo as perguntas da entrevista com a professora da sala:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Você recebe alguma formação específica da Secretaria Municipal de Educação de Sumaré para trabalhar com os alunos da EJA?
3. Que tipos de materiais didáticos e metodologia de alfabetização você utiliza em sala?
4. Quais os maiores desafios que você encontra lecionando na EJA?

Segue a resposta dada pela professora da sala:

Voltei para o ensino médio técnico tarde, aos 32 anos, e me formei técnica em contabilidade. Fiz pedagogia. Acessei na prefeitura há 20 anos atrás como professora de matemática. Fiz pós-graduação em Psicopedagogia e não satisfeita, fui fazer psicologia. Há seis anos estou lecionando na EJA e atendendo em uma clínica como psicóloga familiar. Até 2013, tínhamos formação específica para professores da EJA aqui em Sumaré. Hoje, cada professor recebe formação por sua área específica. Eu faço formação em matemática. Meus alunos nunca receberam material didático para faixa etária e séries deles. Fica difícil trabalhar com eles. Utilizo-me de cartilhas, livros didáticos de anos iniciais que encontro na biblioteca. Nem as fotocópias, eles querem tirar para mim. Fica muito difícil. A Secretaria de Educação acha que eles só precisam de diploma. Olha minha sala, tem 36 alunos matriculados. Ainda bem que não vêm todos, todos os dias. Os conteúdos para eles têm que ser infantilizados, de outra maneira, como aprenderiam? Muitos desses alunos têm algum problema cognitivo, um disléxico, outro quando ao nascer teve epilepsia e isso afetou seu cérebro de tal maneira que você explica as coisas para ele, com trinta segundos depois você pergunta: Entendeu? Ele, simplesmente me olha e fala: “Entendeu o quê professora?”. A mãe dele também está na minha sala. Teve ele com 13 anos. Alfabetizar um aluno é muito mais difícil do que parece. Você só pode cobrar dele e de você. A minha maior dificuldade é mais as questões burocráticas. Tenho que colocar tudo no diário, sendo que uma atividade, às vezes, leva uma semana para ser feita. Ninguém da Secretaria de Educação procura saber quem são seus alunos, as dificuldades que temos dentro da sala aula, como falta de material específico para essa turma. São adultos carentes de um olhar do sistema educacional. Os Haitianos são muitos esforçados. Só nesse ano tenho nove alunos. Ano que vem, três já irão para outra escola. Costumo dizer que eles adoram a minha companhia. Tenho alunos aqui que estão há dois anos no mesmo ano (série). Toda forma de metodologia existente é de grandes alfabetizadores. Os que progrediram um pouco, eu passei, os outros, infelizmente, eu não pude.

A professora, após sua formação, não lecionou por muito tempo em salas de educação infantil e nem fundamental. Não que isso faça dela mais ou menos professora, mas o olhar em especial sobre os anos iniciais para adulto deveria ser, como

mencionado, “especial”. Para as crianças são passados além de conteúdos, valores morais trabalhadas com as fábulas. Com o adulto isso não é necessário.

A professora acredita que o problema está somente na Secretaria Municipal de Educação, por não fornecer materiais didáticos específicos para os alunos. Mas observando as aulas e explicações em sala, percebi que o material mais precioso estava à frente: que é a própria história de vida dos alunos.

As atividades de outras matérias realmente não são prioridades. Trabalhar interdisciplinaridade com assuntos atuais, temas relevantes aos alunos, como na sala eles têm os exemplo de refugiados, desenvolver atividades capazes de transformá-los em pesquisadores. Abordar as culturas diferenciadas pode ser considerado como história. A diversidade de alunos de outros estados que tem em sala onde pode se trabalhar as regiões do país suas riquezas e problemas sociais, descrevendo de forma coletiva assim como é feito no fundamental.

Na sala observada, os conteúdos são bem infantilizados. O primeiro ano é como se fosse uma sala de Educação Infantil, onde alunos são separados em grupos e lhes é entregue um balde de letrinhas para que os mesmos montar frases.

Analisando a maneira como tentam montar as frases é como “pregar um prego na areia”, não tem lógica. Se eles não reconhecem e nem foram apresentados às letras do alfabeto. Atividades cartilhadas e metodologias tradicionalistas são o carro chefe das aulas. Aos que já conseguem copiar e ler, são textos e mais texto a serem copiados. Pode-se classificar muitos desses alunos como copistas.

A professora realmente tenta dar atenção a todos, mas são muitos alunos na sala com muitas particularidades. Há momentos que em que a professora faz muita intervenção durante a escrita e na forma do raciocínio do aluno, enquanto coloca seu ponto de vista em algum assunto ou na roda de conversa que acontece no início das aulas.

Se ocorresse valorização na maneira de pensar dos alunos, talvez em certos momentos ele utilizasse no seu cotidiano e a professora daria meios mais abrangentes para esse aluno absorver mais informação e, quem sabe, apresentar resultados melhores.

Mas o que o aluno pensa e da forma que pensa é “irrelevante”. Assim, é de se supor que deste jeito, com essa postura e com esta metodologia, não há meios e nem maneiras de transformação destes alunos em sujeitos críticos e transformadores através da educação formal realizada na EJA.

5 Considerações finais

Alfabetizar adultos deve ser uma ação de transformar e recriar o mundo de pessoas “calejadas” pela vida. Acreditar ou supor que eles reconheçam a gramática, a escrita, a leitura de outras situações e que a sala da EJA é tão somente fortalecer essas ações, engana-se o professor. Se a vida já os “calejou”, cabe à educação mudar esse olhar a partir do já vivido e facilitar suas vidas com a compreensão de mundo necessária para este ato.

Também é preciso que as Secretarias de Educação olhem para esses alunos como olham para outros que estão em fase escolar. Dar o exemplo, cultivar e valorizar essa procura pela EJA, oferecendo aos professores formação integral, continuada e específica sobre Educação de Jovens e Adultos. Ampará-los com materiais didáticos também específicos e oferecer recursos de apoio a professores, com professores-auxiliares em sala, tendo em vista a quantidade e a heterogeneidade das salas.



Imagem 1: A luta pela educação. Fonte: http://eleicoessepe.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html

Segundo Freire (1977, p. 3):

O objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação deve-se habilitar o aluno a 'ler o mundo' trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la).

Referências

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. A infantilização do ensino na educação de jovens e adultos: uma análise no município de Presidente Prudente/SP. Boletim do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular (GEPEP) do Departamento de Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), vol. 1, nº 1, 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/gepep/article/viewArticle/1957>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BANDONI, Fernando. Educação de jovens e adultos. Revista Nova Escola, dez., 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/eja/2015/02/04/brasil-patria-educadora-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

CECÍLIO, Tânia Cristina Bassani. Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos. TAMARU, Ângela Harumi; OLIVEIRA, Thiago (colaboradores). Nova Odessa (SP): Faculdades Network, 2015.

COIMBRA, Oswaldo. Não sou contra as cartilhas de alfabetização - entrevista com Paulo Freire. Revista Nova Escola, ed. 1. São Paulo: Abril, 1986. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3013#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. Psicologia da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. Revista Nova Escola, out., 2008. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 06 de jan. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Pedagogia do oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MIGUEL, José Carlos. Tendências emergentes na formação do educador de jovens e adultos: especificidades e profissionalização. Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Unesp, 2006.

MENDES, Tânia Scuro. Dificuldades de aprendizagem em adultos: a teoria das defasagens cognitivas. Publicado em APRENDER - cad. de Filosofia e Psicologia da Educação. ano V, nº 9, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/issue/view/169>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em Revista. nº 29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 mar. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Josefa de Paiva¹⁸
Luis Carlos Gonçalves¹⁹

RESUMO

A elaboração desta pesquisa surgiu da tentativa de conhecer e entender as influências da afetividade no ambiente escolar, acreditando e defendendo a afetividade como de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança, sendo necessário um olhar atento, desde a primeira etapa da educação básica, para que a carência afetiva não prejudique o seu desenvolvimento ao longo de sua jornada escolar e social. Para tanto, a escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre o comportamento do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora, para que os resultados deste estudo possam servir de mais um suporte para todos os profissionais que lidam com a aprendizagem da criança. A pesquisa de campo foi desenvolvida numa escola particular, com observações e questionários aos professores para analisar o vínculo afetivo do educador enquanto facilitador para suas contribuições positivas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Afeto; Desenvolvimento; Relação Professor/Aluno

ABSTRACT

The preparation of this research arose from the attempt to know and understand the influences of affection at school, believing and defending affection as extremely important for cognitive and personal development of children, a watchful eye is needed, since the first stage of basic education so that the lack of affection does not jeopardize their development throughout their school and social journey. Therefore, the school should provide a space for reflection on the student's behavior, contributing to the development of a critical consciousness and transformative, so that the results of this study can serve as a further support to all professionals who deal with learning child. The field research was developed at a private school, with observations and questionnaires to teachers to analyze the bonding of the teacher as facilitator for their positive contributions to the development of student learning.

Keywords: Affection; Development; Relationship Teacher/Student

¹⁸ Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: jpaiva0@gmail.com)

¹⁹ Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lu1313@bol.com.br)

1 Introdução

Diversos autores se debruçaram sobre a questão do afeto, buscando mostrar a importância que a afetividade tem para o desenvolvimento cognitivo da criança, defendendo, em geral, que, para começar o processo ensino-aprendizagem.

A Educação Infantil é o alicerce da criança no que se refere ao seu ingresso no mundo da educação formal. É onde se inicia o desenvolvimento de seus aspectos físico, intelectual e psicológico de maneira sistematizada e intencional. E nesta etapa que ela começa a se relacionar com outras crianças e adultos para além de seu convívio familiar. Para, daí, iniciar a construção da aprendizagem escolar e de contato como princípios e novos valores sobre o mundo que a cerca.

A escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre o comportamento do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e transformador. Dessa forma, os resultados deste projeto poderão dar um apoio para todos os profissionais que lidam com a aprendizagem da criança, mostrando como a afetividade pode influenciar positivamente no processo de aprendizagem. Não se esquecendo que o brincar e o cuidar são também um dos principais apoios para esse aprendizado. A criança deseja ser amada, acolhida e receber atenção devida para que o interesse do aprendizado venha a despertar.

2 Revisão Bibliográfica

O afeto é um pedaço do nosso psiquismo, responsável pelo modo de sentir e perceber a realidade, ou seja, a afetividade é responsável pelo sentimental de tudo que passamos. Segundo Rossini (2001, p.2001), “a afetividade acompanha o ser humano até a morte”. Portanto, a afetividade é algo essencial na vida de todos nós, inclusive das crianças.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 21):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar.

Quando suas experiências e sentimentos são respeitados, contribuem para a sua formação como um ser valorizado, com suas próprias maneiras e costumes. A criança vive em constante fase de crescimento com capacidade de interagir, descobrir, agir e modificar o eu mundo com as próprias potencialidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 29, define a educação infantil como a “primeira etapa da educação básica, (e) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Um dos principais papéis da Educação Infantil é a formação do indivíduo, refletindo em um progresso no aprendizado da criança. É na escola que as crianças começam a entender a necessidade de se respeitar os “amiguinhos”, naquilo que lhe é diverso dos valores que têm de seu convívio familiar. É nesta etapa que a criança irá ser

estimulada a desenvolver suas habilidades para compreender as regras para um bom convívio social.

Uma das práticas de desenvolvimento e aprendizado infantil é a aplicação do lúdico, sendo que os pequenos são incentivados a utilizar a criatividade em diversificadas atividades. Para Siaulys (2004):

O brincar é importante para o desenvolvimento afetivo da criança, para a formação da auto-imagem, dos sentimentos e atitudes positivas sobre si mesma e os outros, para ela sentir-se forte e enriquecer a personalidade, viver intensamente as emoções, sentimentos, frustrações, imaginações e fantasias, resolvendo conflitos, desenvolvendo alianças e comportamentos sociais; ajuda-a a construir e respeitar regras, atitudes essenciais para que aprenda a viver em sociedade e a conviver com as diferenças.

O brincar pode mudar o trabalho executado na escola no sentido de ser atraente, permitindo a progressão de novas descobertas e adaptações. Estimulando o prazer de querer saber, de elaborar e de aprender.

A infância é uma fase essencial na vida da criança, poderíamos até dizer, que é essencial para a vida de qualquer indivíduo. Essa fase é vista como a “idade do brincar”. Com isso, há de se ressaltar a ludicidade, pois é algo que auxilia a criança a refletir, criar, recriar e descobrir o mundo em que vive.

Em Chateau (1954, p. 14):

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua.

O brincar, muito embora seja visto como uma atividade espontânea, deve ser desenvolvido não apenas para a fruição, mas também para o aprender. Sendo necessário que as crianças tenham certa autonomia para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão, o quê e sobre o quê brincar, a partir da vontade de quem brinca.

Segundo o RCNEI (1998, p. 23):

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também, tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

O professor, nesta situação, torna-se um mediador desta ludicidade, aumentando a criatividade, a alegria, o envolvimento e a animação no decorrer na brincadeira. Ainda no RCNEI (1998, p. 43):

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros.

Assim, o ato de brincar gera a preocupação com o cuidar. Desta feita, além do lúdico, o cuidar se constitui como parte necessária na educação e para a educação, exigindo conhecimentos e habilidades do educador. Cuidar de crianças pequenas em um contexto pedagógico requer a integração de vários campos de conhecimentos e o apoio de profissionais de diversas áreas.

De acordo com Kramer (2005, p. 82):

O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

Cuidar requer muita atenção nas necessidades das crianças. E muita cautela para estar atento a qualquer eventual imprevisto que possa acontecer. É preciso de cuidado, tanto no aspecto afetivo (amor, atenção, carinho), como no aspecto biológico (alimentação e saúde). Quando esses aspectos são desenvolvidos de maneira adequada, aumentam a possibilidades das crianças adquirirem conhecimentos variados.

Como atesta o RCNEI (1998, p. 25):

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Por meio do cuidar, ajudamos a criança em seus primeiros aprendizados, em suas brincadeiras, em suas descobertas e a auxiliamos a desenvolver sua criatividade e agilidade. Retomando, não podemos esquecer que o cuidado não significa apenas os aspectos do corpo, como dar banho, alimentar, trocar, mas envolve também uma grandeza afetiva. A criança anseia sentir amada pelas pessoas que o cercam.

Se a autoestima da criança estiver baixa por falta de atitudes afetuosas e de estímulos, a angústia e o desânimo começam a “tomar conta”, podendo causar conflitos e problemas em sala de aula. Além da tarefa de ensinar, “ser educador é ser promotor de autoestima” (CURY, 2003, p. 144).

Para os autores Piaget, Almeida e Wallon, a afetividade ganha significados diferentes e mostra a sua importância para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Piaget (1985), educar é adaptar o ser humano ao meio social. A infância é um momento que é marcado como um período de descobertas e adaptações ao meio social e físico.

Piaget foi um dos psicólogos que se dedicou ao estudo do desenvolvimento cognitivo, ou seja, o desenvolvimento da inteligência e da lógica do ser humano. Ele propõe a existência de quatro fases deste desenvolvimento, a saber:

- **Sensório motor (de 0 a 2 anos):** a partir de reações neurológicas básicas, a criança começa a construir concepções de ações para entender mentalmente o meio em que vive. Os esquemas sensoriais motores são construídos através de exercícios dos reflexos usados pelo bebê para lidar com o ambiente.

- Pré-operatório (dos 2 aos 7 anos): É caracterizado pelo aparecimento da linguagem oral. Nesta etapa a criança substitui objetos, pessoas e ações por símbolos.
- Operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos): Por volta dos 7 anos de idade que o pensamento objetivo e lógico da criança adquire predomínio. Ela é capaz de construir um conhecimento mais compatível acerca do mundo que a rodeia.
- Operacional-formal (dos 12 anos em diante): A partir desta idade a criança é capaz de raciocinar logicamente.

Sem o afeto, não há motivação, indagação e nem interesse para aprendizagem. Sendo que o afeto e a aprendizagem dão suporte para o desenvolvimento de ambos, não existindo conflitos entre as duas partes, pois “a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações” (LA TAILLE, 1992, p. 65-66).

Contudo, segundo Almeida (1999), não temos que apenas aceitar a afetividade como um instrumento das relações com o conhecimento. É necessário compreendê-la como uma companheira da inteligência. Na obra de Henri Wallon o afeto e a inteligência andam juntas, uma vez que ambas tem o cargo bem determinado, mas, quando se unem, permitem à criança alcançar elevados níveis. O desenvolvimento da “inteligência é incorporada pela afetividade de tal modo que uma determinada relação afetiva evolui para uma outra” (ALMEIDA, 1999, p. 51). Essa incorporação causa um grande desenvolvimento no conhecimento da criança

O processo ensino-aprendizagem também ocorre pela relação afetiva entre aluno e professor, sendo necessário ocorrer diariamente na sala de aula. O papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem da criança é fundamental, sendo importante que ambos possam avançar com mais facilidade e readquirindo maior rendimento.

Em Afonso (2006, p. 17):

A intensificação das relações entre professor-aluno, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações da sala de aula e formas de comunicação devem ser caracterizado como pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem e ainda, da condição organizativa do trabalho do professor.

No cotidiano da sala de aula é necessário que haja a participação do aluno, principalmente com o diálogo. Quando exclusivamente o professor fala sem deixar as crianças indagar e nem sequer debater sobre os assuntos apresentados, as aulas tornam cansativas e desinteressantes para a criança. Com a liberdade do diálogo é possível construir uma relação íntima e afetiva entre o educador e educando, possibilitando assim um melhor aprendizado.

Segundo Saltini (2008, p. 69):

O educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideia e colocá-las ao serviço de sua própria vida.

Segundo Freire (1996), a dialogicidade deve ocorrer em sala de aula, sendo fundamental que o educador e o educando compreendam suas posturas, numa relação dialógica, aberta, curiosa e indagadora. É essencial que o professor utilize maneiras para a aula se tornar dinâmica, estimulando o aluno a fortalecer sua capacidade reflexiva.

A maneira “como se ministra o conteúdo é fundamental” (CHALITA, 2001, p. 66). E deve ser intercalada por sentimentos de afeto, alegria, admiração, amparo e respeito. Quando esses sentimentos são recíprocos, há uma valorização no aprendizado.

Sendo assim, a relação professor-aluno envolve comportamentos relacionados, em que, as ações de um mexem com as do outro. Lembrando que o aluno não é uma mera “caixinha” com memórias de conhecimentos passados. Ele é capaz de decidir, pensar, opinar e pensar. O aluno também é sujeito como o professor o é. “As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente” (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Mesmo sendo difícil toda e qualquer relação humana, devemos compreender que ela é algo essencial para a produção de mudanças educacionais e comportamentais. O professor apenas não pode se importar somente em aplicar conteúdos para crianças, mas também deve ter um grande interesse com a construção da cidadania, através de seus relacionamentos sociais.

O professor é um grande exemplo em sala de aula para as crianças, o olhar dos pequenos cerca cada detalhe do seu mestre. Ele precisa olhar e bem querer cada aluno. É importante que o professor tenha certo cuidado com o que fala para as crianças e como as tratam, pois todos esses sentimentos ficam introjetados nos pequenos.

Para Cunha (2008, p. 80):

A professora ou professor é o guardião do seu ambiente. A começar pelos seus movimentos em sala, que devem ser adequados e gentis. A postura, o andar, o falar são observados pelos alunos, que o vê como modelo. Independentemente de idade, da pré-escola a universidade, o professor será sempre observado.

A criança precisa ser bem recebida ao entrar na escola, quando percebe que a professora o ama e demonstra sentimentos de vontade de ajudar, respeito, e dedicação a aprendizagem torna mais fácil. Tratar a criança com afeto a ajudará a sentir-se bem com as pessoas ao seu redor. Aceitar o aluno como ele é e demonstrar e fazê-lo sentir o quanto é especial, faz com que a criança tenha alegria de frequentar a escola e vontade de aprender cada vez mais. Valorizando essas vivências, a criança se sentirá protegida em sala de aula e terá a sua autoestima elevada, ou seja, o ambiente escolar será um lugar prazeroso.

Muitas vezes os professores não compartilham as alegrias da profissão. Raramente se ouve um educador elogiando o seu aluno por ter feito um ótimo trabalho. É necessário achar uma razão para se educar, dar atenção, amor, carinho, responder suas perguntas adequadamente. Compartilhar sonhos e alegrias com seus alunos é algo que deve ocorrer frequentemente no ambiente escolar.

A presença do professor em sala de aula é tão exemplar que a criança se espelha e copia as ações do seu educador. Todo professor deixa sua marca no aluno, sejam marcas boas ou até mesmo desagradáveis. Para Freire (1996, p. 66):

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas,

frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Portanto, é necessário deixar marcas boas em nossos alunos. Marcas de amor, carinho, afeto, cuidado e respeito. Marcas que nossos alunos recordem com alegria que passaram e usufruíram um pouco da nossa prática educadora.

Segundo Paulo Freire (1996), uma das exigências para ensinar é o “saber escutar”. Quando o educador abre o espaço de diálogos com seus alunos na sala de aula, o aprendizado fica rico com muitas experiências e saberes compartilhados. Nessa transmissão de saberes, ambas as partes adquirem conhecimento, cria a oportunidade da motivação e desenvolve dúvidas e indagações. Mas, para que isso ocorra, é preciso saber escutar e falar no momento adequado.

Não existe aprendizagem da realidade sem a possibilidade de ser comunicada. Temos que estar atentos em como agimos em sala de aula com as crianças, não permitindo que o autoritarismo entre no âmbito escolar, pois pode haver grandes retrocessos na aprendizagem. Portanto, “o professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora” (FREIRE, 1996, p. 124). Impedindo a afirmação da criança como sujeito de conhecimento.

O dever dos educadores para com seus educandos é também de caráter afetivo. Quando juntamos o afeto com a arte de ensinar no processo de aprendizagem, aumenta a possibilidade de pedidos do ato amoroso por parte das crianças, pois esse afeto pode preencher vazios nos seus sonhos e o fazer a sonhar novamente.

Querer bem dos alunos e cuidar deles é demonstrar o verdadeiro significado da prática educativa. Essa relação de afeto mostra que o professor e o aluno podem caminhar juntos em uma mesma direção onde todas as dificuldades podem ser resolvidas.

Freire (1996) também nos leva a ter o cuidado de não permitir que a afetividade atrapalhe a ética no dever do professor e nem avaliar o aluno olhando pelo lado amoroso que tenho por ele.

O professor que trabalha com afetividade com seus alunos é aquele que cria estratégias pedagógicas, instrutivas e criativas, demonstrando a grande alegria e entusiasmo em ensinar, estimulando os alunos a desenvolver a socialização com as pessoas e em brincadeiras em grupos. O professor tem que se concentrar no aluno, entendendo e ajudando em suas dificuldades e necessidades.

De acordo com Libâneo (1994, p. 251):

O professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos de forma a entender suas carências e suas dificuldades. Nesse sentido, caberá ao professor diferenciar severidade e respeito, já que o processo de ensino ao mesmo tempo em que direciona a aprendizagem em suas atividades deve ter como objetivo orientar as atividades autônomas e independentes dos alunos estabelecendo normas e deixando bem claro aos alunos o que se espera deles.

A inteligência é desenvolvida por meio da ação e das relações. A criança aprende a partir do momento em que ela participa do processo da produção de conhecimento, por meio da brincadeira e atividades mentais e na interação com o outro e com o ambiente.

Sem dúvidas que o afeto é algo essencial na aprendizagem. Sem ele a criança não tem interesse, nem prazer e nem motivação para adquirir novos conhecimentos. Nesse sentido, a sala de aula torna um ambiente harmonioso com transmissões de

conhecimento através do diálogo, do escutar, do brincar e claro, do querer bem ao educando.

Em Hillal (1985, p. 18):

A afetividade é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades.

Como mediador, o professor pode construir vínculos afetivos com seus alunos, por intermédio de sua dedicação e comprometimento, dos elogios, dos carinhos, das atenções, da ajuda para resolução de problemas e do afeto, o docente pode ensinar muito a seus “pequenos”. Podendo cativar, conquistar a admiração, o amor, a alegria e o respeito de cada aluno. Desse modo, percebemos que os sentimentos de amor e de cuidado estão presentes diariamente no âmbito escolar, principalmente na forma de educar.

3 Metodologia

Este artigo tem como finalidade mostrar a importância da afetividade na educação infantil, para uma melhor compreensão e aprendizagem do aluno em âmbito escolar e social. E também a importância de ter uma ótima relação entre professor/aluno, por meio de pesquisas de vários autores importantes que desenvolveram o tema.

A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa não experimental, descritiva e explicativa, com questionário dirigido aos professores para relatar a importância do afeto no âmbito escolar.

A pesquisa de campo foi desenvolvida numa escola particular denominada *Escola Cristã de Sumaré*, em duas salas do jardim I, uma com 13 alunos e outra com 15 alunos.

Através da observação, buscou-se apresentar a importância do afeto para com a criança e mostrar como um gesto de cuidado e carinho pode servir de apoio para seu desenvolvimento cognitivo.

4 Resultados e discussões

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário sobre a importância da afetividade na educação infantil. Responderam este questionário duas professoras do jardim I, sendo que uma delas será nomeada como professora 1 e a outra como professora 2. Seguem abaixo o questionário e as respostas das docentes:

a) Questionário

- 1- Para você, que motivos levam o aluno a não ter um bom desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais?
- 2- No seu pensar, qual a importância da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais?

- 3- No seu dia a dia em sala de aula, você considera ensinar as crianças com afeto? Em caso positivo, exemplifique atitudes do seu cotidiano que comprovariam isso.
- 4- Quais os sentimentos que você acredita que são essenciais para uma boa relação com seu aluno?
- 5- Para você, que perfil de professor consegue obter melhores rendimentos dos alunos nas séries iniciais: o “autoritário” ou o “afetivo”? Por quê?

b) Resposta da professora 1:

- 1- A falta de desempenho dos pais e uma aula mais atrativa para os alunos.
- 2- Nenhuma, a afetividade não tem nenhuma relação com a aprendizagem das crianças.
- 3- O afeto é necessário, mas também acredito que devo me posicionar mais rígida em sala de aula.
- 4- Respeito, atenção e alegria.
- 5- No meu ver, o autoritarismo pode ajudar, apesar de sempre haver um pouco de afeto, pois não conseguimos tudo impondo.

c) Resposta da professora 2:

- 1- Para mim, o aluno precisa se sentir parte do ambiente escolar. E isto vai acontecendo aos poucos e com a habilidade do professor.
- 2- A escola é uma extensão do lar. A criança deve ser tratada como cidadão desde que nasce, ou seja, devendo ser tratada com afetividade sim, para não bloquear seu aprendizado.
- 3- Sim, falar com criança e não gritar, repetir o que está ensinando várias vezes e abraçar, gestos de carinho podem e devem acontecer. Brincar mesmo quando se usa a autoridade ajuda a ensinar.
- 4- Respeito, calor humano, observar seu comportamento e o diálogo.
- 5- O afetivo, porque a escola e todas as pessoas são um ambiente novo para a criança. O professor autoritário não ensina, mas impõe. Usar a autoridade não é ser autoritário. A autoridade com respeito é muito eficaz.

d) Observação acerca da aula ministrada pela Professora 1:

De acordo com o planejamento escolar da instituição, observa-se que é estabelecida uma rotina diária para os jardins I. As crianças são recebidas na sala pela professora com a saudação: “bom dia”.

Percebeu-se que, de 13 alunos, 9 entraram chorando com vontade de ir embora e com muito sono. Após a entrada de todas as crianças, foi realizada a leitura do alfabeto e a contagem dos alunos (menina e meninos) separadamente. Depois, a professora entregou as apostilas das crianças e começou a explicação sobre formas geométricas. Neste momento, a professora começa a ficar “brava”, pois algumas crianças estavam brincando durante a explicação.

A maneira que ela explicou o assunto foi complexa, com uma linguagem não apropriada aos alunos do jardim. Com isso, deu-se para perceber que eles tiveram dificuldades para compreender o que foi dito. E, algumas das crianças preferiram tirar suas dúvidas com os colegas a se dirigirem à professora.

Depois das crianças terem realizado a atividade proposta, chegou a hora do “lanchinho”. Cada um pegou sua lancheira e a professora orou. Neste período, eles lancharam dentro da sala de aula para depois saírem em direção à área externa da escola para escovar os dentes. A professora os auxiliou na escovação.

Ao retornar para sala eles guardaram as lancheira e fizeram fila para ir ao parque. Enquanto as crianças estavam brincando, a professora sentou e ficou observando as crianças sem nenhuma intervenção.

Após o parque, eles retornaram para sala em silêncio e aguardaram a chegada dos pais. Neste período de espera, a professora entregou a massinha para cada um brincar individualmente, e como quiserem, em suas respectivas mesas.

É de se destacar que, aliada às próprias respostas que a Professora 1 proferiu com relação ao questionário, sua forma de atuar pode ser caracterizada como autoritária e com pouca demonstração de afeto para com seus alunos.

e) Observação acerca da aula ministrada pela Professora 2:

As crianças foram recebidas na sala pela professora com a saudação: “bom dia”. E com beijo dado no rosto de cada uma delas. Todas chegaram contando coisas que aconteceram em casa e algumas mostraram a lição de casa. Neste momento, ao ver a lição, a professora elogia e diz que “estão de parabéns!”.

Após a chegada de todas as crianças, a professora anotou na lousa o dia, mês e ano. Sorteou os ajudantes do dia e realizou a contagem da sala com a ajuda de todas as crianças. Após fez a leitura do alfabeto.

Depois, chamou os ajudantes para entregar as apostilas para os coleguinhas. Na explicação, a professora interagiu com as crianças, fez perguntas e debateu muito sobre o assunto que estava sendo trabalhado. A maneira que a professora explicou o assunto trabalhado foi em forma de brincadeira e com músicas. E isso chamou a atenção dos alunos.

Na hora do “lanchinho”, cada criança pegou a sua respectiva lancheira e a professora escolheu uma criança para orar. Verificou-se que as crianças gostam de dividir seus lanches com a professora.

Em seguida, eles saíram para área externa da escola e escovaram os dentes com o auxílio da professora, para, então, irem ao parquinho. Lá, a professora brincou junto com os alunos de pega-pega e de esconde-esconde.

Após o parque, retornaram para sala cantando a música: “Lá vem o trem”. E aguardaram a chegada dos pais. Neste período de espera, a professora fez uma roda de conversa e contou uma história para as crianças.

Notou-se que a Professora 2 trabalhou com afeto e diálogo, percebendo-se, com isso, que as crianças sentiram prazer para aprender e tiraram suas dúvidas sem nenhum receio. Tal atitude da professora alia-se com suas respostas ao questionário, praticando o que defendeu no tocante à ideia de que o afeto é essencial, fundamental para o desenvolvimento infantil, contribuindo para as interações com as pessoas e para o desenvolvimento cognitivo da criança.

O questionário e a observação nas duas salas do jardim I teve o objetivo de analisar como as professoras 1 e 2 ministram suas aulas e verificar se elas compreendem a tamanha importância da afetividade no desenvolvimento da criança.

No levantamento dessa pesquisa, foi lícito observar que a professora 1 usa do autoritarismo em suas aulas, preferindo manter sua postura mais rígida e sem abrir

espaços para seus alunos exporem suas opiniões. Já a professora 2, mostrou-se ser mais afetiva com seus “pequenos”, sendo mais amorosa e sempre ajudando seus alunos com alegria.

Ao analisar as aulas ministradas pelas professoras 1 e 2, foi possível constatar que as crianças da professora 1 não sentem desejo para ir na escola, e, com isso, causa desânimo e muito sono durante a aula. Os alunos da professora 2 demonstraram mais interesse e um enorme desenvolvimento na aprendizagem. A aula foi administrada com bastante diálogo e debate. O mais valoroso é que as crianças conversaram com a docente de uma maneira muito especial, expondo suas dificuldades e buscando ajuda, como se ela fosse uma verdadeira amiga.

5 Considerações finais

O tema estudado neste artigo trata a respeito da importância da afetividade na aprendizagem, destacando que a relação entre professor e aluno é muito importante, sendo a base para uma boa qualidade na educação.

O educador é um modelo para seu aluno, sendo assim, o professor deve tratar seu aluno com amor para deixar marcas positivas em sua vida; marcas de alegria, de afeto, de respeito e de atenção.

Lembrando que o diálogo é algo indispensável para um desenvolvimento na aprendizagem da criança, o professor tem que entender que seus alunos não são um “saco vazio” para ser depositado o que se quer, isto é, ouvir o que é ensinado, sem poder ao menos tirar suas dúvidas. O educador precisa compreender que seu aluno é capaz de pensar, discutir, ter suas próprias opiniões e decidir o que deseja.

Por meio das questões fundamentadas pelos pensamentos dos diversos autores e na pesquisa de campo, conclui-se que o afeto é algo de extrema importância no desenvolvimento da aprendizagem.

O professor é um ser que deixa marcas na criança, por isto, devemos ter cuidado como tratamos e educamos nossos alunos. O trabalho do educador como mediador de conhecimento deve ser envolvido por alegria, amor, compreensão, acolhimento, admiração e respeito, contribuindo, então, para uma boa construção de conhecimento.

Referências

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1 e 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.

AFONSO, Roseli Aparecida. **Afetividade: a importância afetiva no processo de ensino aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação, 2001) – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas (SP): UNICAMP/Faculdade de Educação, 2006.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/29**. Brasília: Senado Federal, 2005.

CECÍLIO, Tânia Cristina Bassani. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos**. TAMARU, Ângela Harumi; OLIVEIRA, Thiago (colaboradores). Nova Odessa (SP): Faculdades Network, 2015.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

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

HILLAL, Josephina. **Relação professor-aluno: formação do homem consciente**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohi; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIAULYS, Mara. **A importância do brinquedo e do brincar para a criança com deficiência visual**. 123 Vila Sésamo, 2014. Disponível em: <<http://cmais.com.br/vilasesamo/pais-e-educadores/a-importancia-do-brinquedo-e-do-brincar-para-a-crianca-com-deficiencia-visual>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ARTES CÊNICAS E AFRICANIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

Joelma Cristina de Souza Soares²⁰
Luis Carlos Gonçalves²¹

RESUMO

A Arte se caracteriza pelo lúdico e pela possibilidade de expressão e se manifesta através de quatro linguagens: visual, cênica, musical e expressão corporal. Dentre tais linguagens, destaco para este trabalho as artes cênicas, visto aparentemente ser raridade ouvirmos falar sobre a presença do teatro nas escolas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mesmo nas aulas de Artes, apresentando aspectos de sua utilização para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Para observar este trabalho pedagógico com artes cênicas e africanidade, realizou-se uma pesquisa de campo em duas escolas da rede estadual de ensino, ambas das séries iniciais do ensino fundamental, uma no município de Campinas/SP, e outra no município de Nova Odessa/SP.

Palavras-chave: Crianças; Expressão; Afrodescendentes.

ABSTRACT

The art is characterized by the playful and the possibility of expression and manifests itself in four languages: visual, scenic, musical and physical expression. Among these languages, it highlights for this work the performing arts, as apparently be rare we hear talk about the presence of the theater in schools, especially in the early grades of elementary school, even in the Arts classes, presenting aspects of their use in the teaching of history and Afro-Brazilian Culture. To observe this pedagogical work with performing arts and africanity, a field research was conducted in two schools of the state school system, both the initial grades of elementary school, one in Campinas, and another in the city of Nova Odessa.

Keywords: Children; Expression; African Descent.

1 Introdução

“A arte tem a natureza de mostrar o comportamento das sociedades, tanto no seu passado como no presente, fornecendo uma rica interpretação da relação das pessoas entre si e o mundo” (SANS, 1994, p. 99).

A arte é tudo o que nos envolve, o que está ao nosso redor diante dos nossos olhos, algo que podemos nos expressar através de música, dança, desenho, pintura,

²⁰ Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: joelma_gal@hotmail.com)

²¹ Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lu1313@bol.com.br)

teatro, entre outros, caracterizando-se pelo lúdico e pela expressão e se manifestando através de quatro linguagens: visual, cênica, música e expressão corporal.

Ela pode exercer um papel importante e fundamental na educação se dá quando a arte tem por objetivo propondo a autonomia da criança, através da elaboração de atividades e projetos. Neste processo de elaboração, vem à tona a historicidade da criança e as diversas formas culturais vivenciadas pela mesma na comunidade.

“A educação em arte só pode propor um caminho, o da convivência com as obras de arte” (ARANHA, 2009, p. 433). Além disto, propicia que a criança compartilhe sua imaginação, sincronizando concentração, criatividade, demonstração e movimento.

Diante da proposta apresentada pelas autoras, “o docente necessita elaborar uma proposta de sequência didática bem ampla, que ambiciona desenvolver, de forma prática, por meio de jogos, dramatizações, improvisações e elaboração de materiais lúdicos, os elementos básicos e componentes da linguagem teatral” (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 30).

2 Revisão bibliográfica

Segundo Lima (2011), historicamente o ser humano sempre teve a necessidade de representar, demonstrando suas tristezas, angústias, alegrias. De início para cultuar deuses e, gradativamente, tornou-se uma atividade cultural encenada por muitos povos e, assim, o teatro começou a fazer parte da nossa cultura.

A cultura se representa pelos usos e costumes do ser humano, da comunidade, de si próprio através de comportamento, expressão e comunicação. E há um laço entre a cultura e o processo educacional através da transmissão de conhecimentos, de ideias e, sobretudo, de comportamentos. Em Mizukami (1986), é indispensável que o professor, no papel de orientador, exerça o trabalho de selecionar e organizar o que deve ser transmitido.

Para Mizukami (1986 p. 3-5):

A educação está intimamente ligada à transmissão cultural, pois deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas, sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo e ambiente.

A partir de 1971, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional à época, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada como uma simples “atividade educativa” e não uma disciplina.

Como uma atividade educativa, exige-se a participação, a interação dos alunos, onde se preza a oportunidade de se desenvolver, vivenciar o trabalho lúdico, a criatividade, e a liberdade de se expressar. Enquanto disciplina, as atividades educativas estão contempladas, contudo, cabe a ela, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – Arte (1997), também estudar a evolução das expressões artísticas, os conceitos, a metodologia, os conteúdos, os projetos desenvolvidos e a avaliação.

Nos PCN's – Arte (1997, p. 114):

Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Neste sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados

transversalmente, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produto da arte.

Na década de 70, os professores passaram a atuar em áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Na década de 80, constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. Este movimento tem sua importância no sentido de refletir e propor métodos para o desenvolvimento das artes no processo pedagógico.

O movimento Arte-Educação analisou as complexas relações culturais que influenciaram o ensino da arte nas escolas brasileiras, relacionando as ideias filosóficas, econômicas, sociais, artísticas e educacionais, com propósitos e finalidades determinantes para a educação artística. Segundo Barbosa (2006), detectou-se até um desinteresse dos próprios artistas no sentido da utilização da arte na escola. Os quais teriam totais condições de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem a partir de suas vivências e das técnicas por eles empregadas.

O movimento Arte-Educação, constituído nos anos 80 com o intuito de conscientizar e organizar os profissionais e os grupos de professores de arte que atuavam na educação formal ou informal ampliou o debate sobre a valorização e o aprimoramento do docente para o trabalho com a Arte como instrumento pedagógico. Uma vez que, desprestigiados e inseguros, os professores tentavam ensinar Artes com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias.

Foi em 1988, com o advento da Constituição, que se tomou força a discussão para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Promulgada em 1996, a nova LDB, considera o ensino das Artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica para a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos.

Da promulgação da LDB e o impacto causado para o ensino de Artes, na década de 90, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), propõem-se que a disciplina Artes, não mais denominada por Educação Artística, tenha em seus conteúdos próprios uma ligação à cultura, mobilizando novas tendências curriculares, sendo desejável que a escola ofereça ao aluno a oportunidade de vivências com o maior número possível de expressões artísticas. E que isto seja realizado com profundidade.

Ainda nos PCN's – Arte (1997, p. 86):

O professor deve organizar as aulas numa sequência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral.

Os próprios PCN's (1997), ao comentar sobre a obrigatoriedade do ensino de Artes, abordam a falta de habilitação dos docentes, bem como a falta de preparação para o trabalho por não terem domínio de várias linguagens, tais como: as artes plásticas, a educação musical e as artes cênicas.

No que se refere às artes cênicas, é importante ressaltar que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como mera transmissão de uma técnica. Não se trata de formar atores profissionais.

Muitas das vezes percebemos, nas escolas que trabalham com as artes cênicas, que tais atividades, nas palavras de Chagas (2009), são desenvolvidas meramente como lazer e entretenimento.

Além disto, segundo Ferreira e Falkembach (2012), quando as artes cênicas são desenvolvidas, o “teatrinho” é a forma mais conhecida nos ambientes escolares, onde é o momento em que as crianças, dirigidas ou organizadas pelo docente, apresentam-se em público, como uma forma de reprodução, sem consciência crítica e não produtora de saberes estéticos.

Em Ferreira e Falkembach (2012, p. 17):

Só na prática contínua de jogos teatrais, a abertura ao faz de conta, as dramatizações livres e orientadas e a improvisação teatral sistematizada poderão fazer com que as crianças caminhem para além dos modelos que já conhecem de programas televisivos e dos teatrinhos que já assistiram na escola.

O que se propõe é que, na construção de conhecimentos teatrais, o jogo, o lúdico, as criações individuais e coletivas estejam presentes nos processos de construção desse trabalho, para além de uma simples, mesmo que bem feita, apresentação pública, utilizando-se de todo o espaço possível nas unidades escolares, como afirma Ferreira e Falkembach (2012 p. 10-16):

É fundamental a presença do teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, no refeitório das escolas deste país, mas de maneira a permitir que as crianças possam se tornar agentes na construção de conhecimentos teatrais, na experimentação dos diversos elementos componentes do teatro.

O teatro permite que o professor perceba traços de personalidade, comportamentos individuais ou em grupos, bem como seu desenvolvimento, a partir da realização de cenas dramáticas, trabalhando o faz de conta, a imaginação e a interpretação.

Com referência aos jogos de faz de conta, segundo Chagas (2009, p. 44):

Em brincadeiras dessa natureza, as crianças têm a possibilidade de expressar-se com a voz e o corpo, incorporando emoções e sentimentos a essas manifestações. Nas atividades de faz-de-conta, as crianças assumem papéis, incorporam personagens e interagem em uma dinâmica de comunicação e improvisação.

Ao vivenciar esses jogos, é possível perceber o potencial das crianças para a dramatização. E, quanto mais e melhor isto for desenvolvido, é muito provável que os alunos adquiram progressivamente a linguagem dramática e adquiram gosto pelo contato com diversos estilos.

Desta feita, toda a “escola pode se transformar em um espaço de jogo, em um espaço-tempo de criação teatral, onde a imaginação, o corpo e a ação dos alunos estejam integrados na construção de novos saberes e competências expressivas” (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 11).

Devendo reconhecer e valorizar a manifestação artística da criação como algo espontâneo e de autoexpressão, na afirmativa dos PCN's (1997), é imprescindível que o docente conheça todas as etapas a serem desenvolvidas com referência à linguagem dramática do aluno, relacionada ao desenvolvimento de sua cognitividade.

Através da ludicidade e com estímulo à criatividade, os alunos das primeiras séries se tornam capazes de tomar consciência das suas possibilidades como atores. Em contato com a atividade artística, ao chegarem ao fim das séries iniciais, os alunos estarão se expressando melhor oralmente, além de melhorarem suas expressões corporais.

Para Modesto e Rubio (2014), a ludicidade é importante estratégia a ser utilizada para que o docente contribua para a superação das dificuldades de aprendizagem que o aluno possa vir a ter.

Neste momento, ao brincar, de acordo com Ivo (2005), o aluno passa por um processo de descobertas, experimentações, reinvenções, enriquecendo-se, além do que aproxima do mundo do artista, onde através de jogos, brinquedos, teatros, música podemos ensinar, educar as crianças de forma com que elas se interagem com o próximo.

Em cada etapa, o professor pode exercitar e deve avaliar as capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas dos alunos. Como desenvolvem a atenção, como se expressam, se possuem concentração, como se articulam nos gestos, se sabem organizarem-se em grupos, como se dá a comunicação e se colaboram entre si, com respeito mútuo.

Dessa forma, a contribuição do teatro no desenvolvimento da criança nas séries iniciais é grandiosa, pois ajuda o aluno no desenvolvimento de suas próprias potencialidades de expressão e de comunicação.

De acordo com Ferreira e Falkembach (2012, p. 15):

Uma das formas mais produtivas de apreensão dos códigos e dos procedimentos, que estão envolvidos na linguagem teatral, é experimentá-los na prática. Não há manuais escritos que ensinem a ser espectador e muito menos a fazer teatro.

O contato com a linguagem teatral contribui para as crianças perderem continuamente a timidez, a desenvolverem e priorizarem a noção do trabalho em grupo, a se saírem bem em situações onde é exigido o improviso e a se interessarem mais por textos e autores variados. A linguagem lúdica, multifacetada e pouco dependente da escrita é ideal para colocar em cartaz espetáculos sobre a cultura local ou acontecimentos cotidianos. A atividade desenvolve a oralidade, os gestos, a linguagem musical e, principalmente, corporal.

Para Oliveira (2007, p. 234):

A intervenção do professor deve basear-se em uma análise das situações de jogo produzidas pelas crianças, em relação tanto a seu conteúdo (temas, personagens, clima emocional, etc.) como a seus aspectos externos ou formais (normas, uso dos materiais, organização do espaço, modos de desempenhar os papéis como protagonistas ou não, e outros).

Acrescente-se a isso a necessidade de planejar e realizar a ida ao teatro com os alunos, ou trazer peças teatrais para dentro do ambiente escolar, como formas de contato com a expressão artística mais elaborada, relacionando o teatro em sua prática e em sua historicidade com as histórias e práticas das crianças. Sempre respeitando o repertório de conhecimentos e experiências que o aluno já traz consigo previamente, como bem enfatizam Ferreira e Falkembach (2012).

Esta oportunidade de ter contato com atores profissionais de teatro é um momento muito rico, pois os alunos podem tirar dúvidas e oferecer sugestões, expondo

suas curiosidades e trocando experiências. Em Salla (2011), para o desenvolvimento das expressões artísticas, há a necessidade de conhecê-las, a partir do que ele denomina de uma arte da observação.

Sendo assim, o trabalho com as artes cênicas na instituição escolar tem uma importância fundamental para a educação. O aluno aprende a improvisar, desenvolve a socialização, criatividade, coordenação, memorização, oralidade, leitura, pesquisa, expressão corporal, confecção de figurino e montagem de cenário, trabalha o emocional, cidadania, fábulas etc., tomando como fundamento, de acordo com os PCN's (1997), a experiência viva e vivida em sua totalidade, viabilizada pelo acesso à literatura especializada e as atividades teatrais que ocorram na comunidade.

Enfatizando mais sobre a importância do teatro no desenvolvimento da aprendizagem, Lima (2011) afirma que as artes cênicas contribuem para que o aluno, através da comunicação, favoreça o processo de produção coletiva do saber cultural.

É inegável que uma apresentação de uma peça de teatro, tanto produzida pelos próprios alunos, quanto apresentada por profissionais, pode despertar o interesse pelo hábito da leitura com a aproximação às histórias e contos, representados no teatro.

Muito embora saibamos que não há tantas casas de espetáculos teatrais para acesso dos alunos, isto não pode se tornar um impeditivo para que a escola, através de seus professores, procure os grupos teatrais existentes e organizem visitas em seus locais e trabalhos na própria escola. Vale lembrar que o circo também contribui para este contato com as artes cênicas.

Percebe-se que os alunos atualmente dão extrema importância ao ambiente virtual. O que, em certa medida pode ser mais um obstáculo para o contato com as peças teatrais de forma concreta e presencial. Contudo, o professor pode se utilizar deste meio para iniciar um processo de hábito com a linguagem teatral.

“A boa visita online é, definitivamente, mais que um simples passeio com mouse em mãos”. (ALMEIDA, 2011, p. 69). Certo é o professor estimular oportunidades de interação entre os alunos e as peças teatrais, com exploração de ferramentas disponíveis na escola ou até mesmo em casa, ou seja, o uso do computador, isto se trata de uma vivência diferente a ser trabalhada.

Vale lembrar que, em muitas das famílias, não há referenciais para que o aluno tenha o gosto pelo teatro. E isto é outro obstáculo a se transpor. E como já dito, a facilidade de acesso ao universo digital está apresentando para as crianças as mesmas informações que os adultos têm acesso.

Em Ferreira e Falkembach (2012, p. 18):

As crianças compartilham, hoje, de praticamente todas as informações e conteúdos do dito “mundo adulto”, o que compreende as questões que envolvem a violência, a sexualidade, o preconceito, a criminalidade, a política, a realidade social, o conhecimento científico, enfim, aquilo que deveria estar apartado delas segundo uma concepção moderna de infância.

Para Camilo (2015), ao estimular as potencialidades criativas de uma criança, estamos fazendo com que ela se desenvolva como sujeito e como cidadã, pois a produção artística amplia a capacidade do aluno em perceber o mundo, se perceber no mundo e emitir críticas, juízos e opiniões.

Assim, no que se refere à cultura afro-brasileira, a Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", cujo conteúdo programático deve abordar 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, com o objetivo de resgatar a sua contribuição histórica nas áreas social, econômica e política.

Tais conteúdos, de acordo com a supracitada lei, deverão ser ministrados em todo o currículo escolar, enfatizado nas áreas de Artes, Literatura e História Brasileiras. No que tange às Artes, Rodrigues (2012) afirma que, mesmo com a obrigatoriedade legal, os trabalhos sobre africanidade desenvolvidos na escola brasileira ainda são muito tímidos, além do que, a produção dos artistas afro-brasileiros é pouco valorizada pelos docentes.

De acordo com Rodrigues (2012, p. 35):

As imagens que chegam à escola sobre o negro, publicadas no livro didático ou trazidas pelos professores, ainda são aquelas em que artistas clássicos e modernos resumem a figura do negro a um ser exótico, além daquelas que retratam uma situação estigmatizada advinda da escravidão.

Decorridos quase uma década da promulgação da lei, e independente de sua própria existência, é preciso compreender a importância de uma prática pedagógica que desfaça estereótipos e crie nos alunos sentimentos de pertencimento e orgulho de nossas origens afrodescendentes. Para Rodrigues (2012) há um desestímulo para os alunos se valorizarem, incorporando um sentimento de inferioridade.

Há professores que desenvolvem o tema, mas muitas vezes, folclorizam e estigmatizam a imagem do negro, pensando ser essa a melhor solução para manter a harmonia em sala de aula e reafirmar que não existe racismo entre seus alunos.

Ainda em Rodrigues (2012, p. 36):

O trabalho com africanidade ainda fica restrito ao interesse específico de alguns profissionais. O fato de terem pouca ou nenhuma referência trazida pela escola ajuda explicar o porquê de algumas crianças e adolescentes negros terem dificuldades em assimilar valores culturais de origem africana.

O professor deve enxergar a produção artística afro-brasileira como uma ferramenta de valorização e apreciação significativa de nossa cultura. Em suas aulas, as potencialidades perceptivas, geram para o aluno motivações no sentido de imaginar, refletir e transformar conceitos ultrapassados promovidos por uma prática.

Assim, na mesma linha em que este texto propõe promover a ida a uma peça de teatro que valoriza a cultura e a história do afrodescendente, estimula a transformação destes conceitos estereotipados para uma visão e prática adequadas à importância do negro para a formação cultural brasileira.

Com isto, melhorando o aprendizado e enriquecendo os conhecimentos dos alunos, uma vez que “as aulas de arte podem ampliar o universo cultural dos alunos, reforçando uma imagética que privilegie as diversas matrizes culturais do nosso País” (RODRIGUES, 2012, p. 36).

O professor também pode construir projetos que tenham como foco a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, criando aulas significativas, já que, “durante o desenvolvimento do projeto, habilidades/competências linguísticas e artísticas deverão ser consideradas, assim como relações com a sociedade, as culturas e a história, entre outros” (HERNÁNDEZ, 2007 apud FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 47).

Partindo das artes cênicas, o professor pode desenvolver projetos incluindo a cultura afro para serem aplicados com seus alunos. Como por exemplo, usando dos computadores, através dos quais os alunos podem apreciar imagens, histórias e datas sobre a cultura afro para ter mais conhecimento sobre a origem negra.

Dando continuidade ao projeto, os alunos também podem assistir peças de teatro *online*. Em seguida, o professor pode discutir em sala, reunindo as crianças para conversar sobre o que aprenderam o que mais chamou a atenção, realizando um debate entre eles. Assim, a partir das respostas, as crianças são capazes de formularem perguntas sobre o que gostariam de fazer, saber e aprender sobre o teatro.

Outro tipo de projeto que o professor pode trabalhar com seus alunos é a construção de uma apresentação de peça de teatro. Cabe ao professor, pelo seu conhecimento prévio em jogo, leitura de livros e pesquisas, selecionar o tema mais adequado a ser realizado com sua turma, distribuindo as falas de acordo com o jeito de cada aluno. Na sala de aula, providenciar os ensaios com eles, focando na memorização, improvisações, confecção de materiais diversos, movimentos, gestos e falas.

Na etapa final, fazer uma apresentação para os demais alunos da escola, terminar com uma roda da conversa avaliando todos os pontos negativos e positivos da turma, construindo relações com o que já conhecem.

Assim como essas propostas aqui expostas, outras poderão ser criadas, a partir das condições estruturais das unidades escolares, dos níveis de ensino e de outras condicionantes, levando em consideração de que sejam “propostas de atividades diversas na sequência didática, envolvendo foco de cada encontro, a fim de que o objetivo central da sequência e os objetivos específicos possam se trabalhados” (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 33). Envolvendo as artes cênicas, focando a valorização da história e da cultura afro como importante para a construção da sociedade brasileira.

3 Metodologia

Foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema com foco na proposta de trabalhar o teatro na escola. A pesquisa de campo é qualitativa, descritiva e não experimental baseada na observação em duas escolas, sendo elas da rede estadual de ensino, uma localizada na cidade de Nova Odessa-SP, chamada E.E. Profa. Silvania Aparecida Santos e a outra localizada na cidade de Campinas-SP, chamada E.E. Ary Monteiro Galvão. A pesquisa de campo foi realizada nas séries iniciais do ensino fundamental e com professora especializada em Arte.

Através da participação e observação dentro da sala de aula na disciplina de Artes, foi feita uma coleta de dados por meio de questionário, constituído por questões abertas e fechadas.

4 Resultados e discussões

Como já mencionado, foi aplicado um questionário para coleta de dados, respondido por duas professoras, uma de cada escola onde a pesquisa de campo fora realizada. Seguem as perguntas:

- 1- Em sua opinião, qual a importância da Arte para a Educação?
- 2- Para você, os alunos se interessam pelo desenvolvimento de conteúdos de Arte em sala de aula? Por quê?
- 3- Você desenvolve conteúdos de Arte em sala de aula?
() Sim () Não
Se a resposta for afirmativa, de que maneira eles são desenvolvidos?
Se a resposta for negativa, por quê?

- 4- Dentre as linguagens artísticas, temos as Artes Cênicas. Você julga importante trabalhar com esta linguagem, desenvolvendo o teatro com os alunos como apoio no processo de ensino-aprendizagem? Por quê?
- 5- Você já desenvolveu em alguma oportunidade o teatro com os alunos?
 Sim Não
 Se a resposta for afirmativa, discorra como foi esta experiência?
 Se a resposta for negativa, informe o porquê?
- 6- Você julga importante trabalhar com conteúdos relacionados à temática “História e Cultura Afro-Brasileira com seus alunos”? Por quê?
- 7- Você já desenvolveu algo sobre esta temática em sala de aula?
 Sim Não
 Se a resposta for afirmativa, discorra como foi esta experiência?
 Se a resposta for negativa, informe o porquê?
- 8- Você acredita que o teatro possa contribuir com o desenvolvimento desta temática?
 Sim Não
 Se a resposta for afirmativa, dê sugestões de como desenvolvê-la através do teatro.
 Se a resposta for negativa, por quê?

Seguem as repostas proferidas pela Professora Rosana Ap. Lanza Vendito, que leciona na E.E. Ary Monteiro Galvão, no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano:

- 1- Acredito que a Arte é muito importante, pois incentiva a criatividade e a preservação da cultura de um povo.
- 2- Sim. E muito. É um espaço onde a criatividade e a espontaneidade é exposta e eles adoram.
- 3- Sim. Mesmo as aulas de Arte sendo ministradas por outra professora, em minhas aulas, procuram sempre desenvolver essa linguagem interligada com os temas e conteúdos trabalhados.
- 4- Sim, os alunos se sentem mais motivados e interessados e acabam desenvolvendo potencialidades como a leitura, por exemplo.
- 5- Sim. Muito boa. Nessa semana mesmo apresentamos uma peça de teatro onde alunos alfabetizados e outros ainda não alfabetizados puderam participar e mostrar sua capacidade artística.
- 6- Sim, nosso povo tem heranças africanas valiosas que devem ser resgatadas e valorizadas.
- 7- Sim. Durante o mês de abril, quando estudamos sobre o descobrimento do Brasil e a formação do nosso povo. E também durante o mês do folclore exploro esse tema. Gosto sempre também de fazer a leitura do livro: “Menina bonita do laço de fita”, onde a beleza afro é valorizada. Inclusive, certa vez, apresentamos uma peça sobre esse livro.
- 8- Sim. Como já citei acima, podemos procurar na nossa literatura, livros que possam nos ajudar a desenvolver esse tema.

Seguem também as repostas proferidas pela Professora Débora Jordão, que leciona na E.E. Profa. Silvania Aparecida Santos, no Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano, especializada em Arte:

- 1- Acho muito importante, pois, assim como as outras disciplinas, colabora para que o aluno se torne um indivíduo crítico e participativo da sociedade. Costumo brincar que se comparando as disciplinas com um time de futebol, Português e Matemática são os atacantes, Geografia, Química, Física, História são os jogadores do meio de campo, zaga, etc. e Arte, Ed. Física, Filosofia são disciplinas da reserva (banco), mas que sem eles o time fica incompleto.
- 2- Interessam-se desde que motivadas. Isso acontece com outras disciplinas também. Sempre temos que despertar a curiosidade. Mas em Artes, temos que trabalhar constantemente as quatro linguagens que são: Dança Teatro, Música e Artes Visuais, e nem sempre conseguimos despertar esse interesse, principalmente quando o assunto é sobre dança e teatro no ensino médio. Mas procuramos sempre o melhor.
- 3- Sim. Constantemente. Geralmente uma atividade de Arte demora mais de duas aulas para ser finalizada. Procuo sempre me programar com conteúdos que precisem de materiais específicos. Primeiramente temos que expor o conteúdo a ser trabalhado, conversar com a classe sobre o material utilizado, como se a escola fornece ou os alunos trarão, para depois começar a prática.
- 4- Acho muito importante o teatro, assim como as outras linguagens. Temos em nossa escola vários painéis e fantasias para serem trabalhados no teatro. Essa linguagem proporciona ao aluno, de forma lúdica, leitura e interpretação de textos, criação, interação com os outros alunos, que é muito importante, troca de ideias e alegria a todos.
- 5- Sim. Já desenvolvi várias peças teatrais. Aqui na escola, já participamos de um concurso de teatro promovido pela Prefeitura de Nova Odessa, onde concorremos com diversas escolas, e recentemente fizemos uma adaptação de um conto com o sexto ano. A experiência que eu tive foi incrível. Ver a empolgação das crianças, a troca de ideias para chegar ao melhor resultado, a briga pelos papéis, pois para os pequenos todos querem ser ator principal. É importante como professora intervir também para o melhor andamento do projeto. Mas o resultado do final foi belíssimo e qualificante.
- 6- Sim, importante trabalhar Cultura Afro Brasileira pelo seguinte, em Arte trabalhamos a História da Arte desde o pré-histórico, a Arte Contemporânea. E porque deixar de fora essa cultura que também nos pertence. Na nossa escola sempre trabalhamos em parcerias com outras disciplinas, como exemplo, História e Arte, e visto que é um projeto da nossa Diretoria de Ensino para que todos trabalhem.
- 7- Sim Já trabalhei como disse na resposta anterior. Fizemos a parceria com História, onde o professor discorreu sobre a Cultura Afro em sua disciplina e eu (Arte) falei sobre a Cultura em si. Trabalhamos com máscaras Afro confeccionadas com jornal e bexiga, que ficaram expostas para a escola. Trouxemos também um grupo de capoeira no intervalo.
- 8- Sim. O teatro contribui para todas as temáticas, e esse universo é muito rico. No teatro não existe um tema que não se consiga trabalhar. Aliás, em todas as linguagens da Arte. Pois, na Arte, podemos “fluir” pelo nosso universo.

Durante as observações nas aulas de Arte feitas com as professoras citadas acima, foi possível ter a visão de que essa disciplina se torna cada vez mais importante para se desenvolver na sala de aula.

Em relação às respostas coletadas pelo questionário, pôde-se ter uma noção da maneira que elas trabalham e do prazer em que têm em desenvolver essa disciplina, mesmo uma das professoras não ter formação acadêmica específica em Artes. Mesmo assim, demonstrou-se dedicação e certa facilidade para trabalhar com seus alunos conteúdos, inclusive expondo aos demais alunos e funcionários da escola essa vivência.

No processo de observação, em geral, verificou-se o interesse e ânimo das crianças ao desenvolver várias peças de teatro, tanto na parte da leitura, ao decorar textos, nos gestos e fala, ao decorrer dos anos. Além da iniciativa das professoras em sensibilizar seus alunos desde a troca de ideias, a discussão sobre os materiais necessários e a atividade prática propriamente dita.

Quanto ao teatro, ao ser desenvolvido na escola, estimula a imaginação das crianças, os sentidos, a criação, a comunicação entre eles, tomando como exemplo, a troca de ideias ao se debater histórias e contos.

Já no conceito da africanidade, também é importante trabalhar com as crianças, pois resgatando e valorizando a Cultura Afro-Brasileira, assim poder-se-á ampliar a visão dos alunos, enriquecendo seu desenvolvimento.

5 Consideração finais

Esta pesquisa buscou tratar da importância no âmbito escolar de como os professores podem se aperfeiçoar mais seu trabalho ao desenvolver as artes cênicas e a africanidade na sala de aula.

As artes cênicas estimulam a curiosidade, a criatividade e a imaginação, além de desenvolver raciocínio, habilidades, sentimentos, coordenação, socialização, expressão. É de se ressaltar que estimula o trabalho em grupo. “Assim, pedagogicamente, o teatro busca expor o comportamento social e moral, por meio do aprendizado de valores e pelo bom relacionamento com as pessoas” (LIMA, 2011).

Os professores podem e devem se organizar, buscar, selecionar e trazer conteúdos que despertem o interesse dos alunos. Isso serve, não só para a professora especializada em arte, como também para os demais professores, uma vez que, através de outras disciplinas também pode ser utilizado o teatro como instrumento pedagógico, oferecendo complementos que tenham ligação com a arte ou com a africanidade em suas matérias.

Em Rodrigues (2012, p. 33):

Apresentar aos alunos a produção dos artistas Afro-Brasileiros é uma maneira de reafirmar a figura do negro como produto de cultura. Isso pode contribuir para a formação de crianças e jovens que reconhecem e valorizam a participação dos africanos e seus descendentes na constituição da nação Brasileira.

É de suma importância para a educação e para a sociedade esse tipo de trabalho com os alunos, contribuindo para que se tenha o devido reconhecimento e valorização aos negros, conhecendo e debatendo sua história e cultura e, com isso, também possam lutar contra a discriminação racial e o racismo. Derrubando o mito da “democracia racial brasileira”.

Muito embora exista a lei que incluiu obrigatoriamente o componente curricular acerca da africanidade, ainda há muitas escolas e professores que não os trabalham. Ainda é de se observar poucos estudos sobre a valorização dos negros.

A luta ainda continua. E este trabalho é uma tentativa de conquistar corações e mentes para esta empreitada.

Referências

ALMEIDA, Daniela. **Na tela do computador, a arte de todo o mundo**. Revista Nova Escola nº 241, ano XXVI. São Paulo: Abril, 2011.

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**, 4. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2009.

ARAÚJO, Paulo. **O teatro ensina a viver**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/teatro-ensina-viver-424918.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 26 Maio 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) - Arte**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMILO, Camila. **Todo aluno é um artista**. Revista Nova Escola, nº 281, ano 30. São Paulo: Abril, 2015.

CECÍLIO, Tânia Cristina Bassani. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos**. TAMARU, Ângela Harumi; OLIVEIRA, Thiago (colaboradores). Nova Odessa (SP): Faculdades Network, 2015.

CHAGAS, Cristiane Santana. **Arte e educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2009. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IVO, Ivone José. **A importância do brincar na prática pedagógica e a inclusão da ludicidade cotidiano escolar**. Em: RIBEIRO, Tomaz Leite (org.). **Anais do IX Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense, 2005.

LIMA, Sandra de Vaz. **A importância do teatro na educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais)**. Publicado em 08 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-do-teatro-na-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-series-iniciais-5106817.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

MODESTO, Mônica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Saberes da educação**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 5, nº 1, São Paulo, ed. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque, ano 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **Cultura afro nas aulas de arte**. Revista Presença pedagógica, v. 18, nº 108, nov/dez. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

SALLA, Fernanda. **Como preparar os alunos para ir ao teatro**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/como-preparar-alunos-ir-ao-teatro-arte-apreciacao-617885.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista**. Campinas (SP): Papirus, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TÓPICOS DE FILOSOFIA: A AULA COMO OBRA DE ARTE E MEDIÇÃO PARA A AUTONOMIA INTELECTUAL

Luis Carlos Gonçalves²²

RESUMO

Este artigo tem como escopo tratar de uma experiência de trabalho docente com a Filosofia no Ensino Superior em 2015, mais especificamente, com a turma do 2º semestre de Licenciatura em Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa/SP, tomando como tópico que permeou a experiência a relação entre a produção de uma aula com a produção de uma obra de arte, com vistas à autonomia intelectual dos/as alunos/as e professores/as na perspectiva de sermos seres aprendentes. Durante os encontros ao longo do semestre, apresentaram-se às alunas conceitos construídos pela tradição filosófica a fim de discuti-los e ressignificá-los, manuseados através do estímulo ao exercício da capacidade de sensibilização, problematização, investigação, interpretação, argumentação e reflexão crítica e criativa, sob a perspectiva de que a Aula de Filosofia deva ser uma “oficina de conceitos”, assim como na feitura de uma Obra de Arte, instigando os/as alunos/as e professores/as à conquista de sua autonomia intelectual.

Palavras-chave: Professor/a; Cozinheiro/a; Artista; Mediador/a, Reflexivo/a

ABSTRACT

This article is scoped it is a teaching experience with Philosophy in Higher Education in 2015, more specifically, with the class of the 2nd semester of Bachelor in Education of Network Colleges, Nova Odessa/SP, taking as a topic that permeated the experience the relationship between the production of a class with the production of a work of art, with a view to intellectual autonomy of the students and the teachers as the prospect of being learners beings. During the meetings throughout the semester, presented to the students concepts constructed by the philosophical tradition in order to discuss them and offering new significance in, handled by stimulating the exercise of awareness capabilities, questioning, investigation, interpretation, argument and critical thinking and creative, from the perspective of the Philosophy Class should be a "workshop concepts" as well as the making of a Work of Art, prompting the students and the teachers conquest of their intellectual autonomy.

Keywords: Teacher; Cook; Artist; Mediator; Reflexive

1 Introdução

O planejamento das aulas partiu da premissa defendida por Gallo e Kohan (2004) de que o ensino de filosofia deva ser tratado como um espaço filosófico. Porém,

²² Professor universitário das Faculdades Network, Nova Odessa/SP, e membro da APROFFESP – Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo – subsede Sumaré, Hortolândia e Paulínia (e-mail: lu1313@bol.com.br).

advertem: “Se o método, a didática e os manuais não dão conta do ensino de filosofia, é porque o ensino de filosofia é filosofia: pensamento plural, forte, irreduzível” (GALLO & KOHAN, 2004, p. 256).

Sendo assim, entende-se que, ao se debruçar sobre a ensinabilidade da filosofia, parte-se não de um guia a ser copiado, mas de um guia a ser desconfiado. Desconfia-se dos conceitos produzidos ao longo da tradição filosófica. Desconfia-se de sua certeza. Desconfia-se de sua “verdade”. Desconfia-se para atualizar, para ressignificar. Sem tal atitude de desconfiança, não há como se fazer e muito menos se ensinar filosofia.

Em Gallina (2004, p. 366):

Talvez esta seja a razão para que Deleuze insista na desconfiança filosófica apregoada por Nietzsche, o qual aconselhava os filósofos a desconfiarem dos conceitos que por eles mesmos não tivessem sido criados. Neste sentido se pode compreender o quanto é imprescindível à atividade do filósofo uma relação com a tradição filosófica de desconfiança, pois é a partir do território do dado que será possível atualizar conceitos. Ou seja, fabricá-los.

Ao verificar a história do ensino de filosofia aqui no Brasil, pode-se verificar que há um “embate” entre duas formas de como se desenvolver uma aula de filosofia: preponderância da história da filosofia ou preponderância de temas. Tanto num, quanto noutro enfoque, ressalta-se que a aula de filosofia, tratada aqui como espaço de produção filosófica, deva ser fabricada como um momento de (des)(re)construção de conceitos, a partir da criação de problemas. “Nas aulas de filosofia onde se promove experiência filosófica o professor não professa. Ele não apregoa, não é depositário de verdades. O professor de filosofia é um super-herói às avessas: ele cria problemas” (ASPIS, 2004, p. 310).

A tradição filosófica é pródiga em nos apresentar saídas e respostas que os filósofos formularam para problemas, que mesmo universais, foram válidas para aqueles dadas épocas. Não necessariamente significando que os sejam agora. E que, portanto, os nossos talvez não o sejam para o futuro. Contudo, sua importância reside em procurar compreender o “como” se manejou esses problemas universais para a fabricação dos conceitos-saídas, dos conceitos-respostas. Isto é: a partir de que medida os problemas foram criados.

Para isso, dever-se-á respeitar a especificidade da filosofia, assegurando, nas palavras de Rodrigo (2009, p. 27), dois pontos que são básicos:

- Quanto ao conteúdo: conferir centralidade ao texto filosófico. A leitura de alguns trechos ou excertos de textos filosóficos deve ocupar um lugar central no ensino, visto que somente esse convívio propicia, para além da mera informação, um efetivo exercício da reflexão filosófica, mediante o contato direto com o pensamento de determinado autor, conhecendo o interesse que o move em direção à pesquisa, suas indagações, bem como os argumentos que fundamentam e justificam suas teses;
- Do ponto de vista formal: o método de acesso aos conteúdos deve comportar a aquisição de competências lógico-discursivas que sejam específicas e inerentes à natureza do saber filosófico, tais como, problematizar, conceituar, argumentar. Tal especificidade só estará efetivamente assegurada se a aquisição dessas competências for exercitada sobre conteúdos de história da filosofia.

2 A Aula de filosofia: espaço de formação humana e de produção de culturas

Sugestionado por Gallo (2012, p. 20):

Minha proposta é que se organize a aula de filosofia como uma espécie de “oficina de conceitos”, na qual o professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos.



Imagem 1: Alunas do 2º semestre de Pedagogia das Faculdades Network “oficinando”. Fonte: Autoria própria.

Partindo desta perspectiva, é de se refletir sobre o próprio nome da disciplina trabalhada com a turma de Pedagogia do 2º semestre, em 2015, nas Faculdades Network: Tópicos de Filosofia.

O nome classifica. O nome faz luz, traz à tona para a clareira aquilo que até então estava aí, sem Ser. Antes, apenas uma coisa; agora, uma coisa com um nome.

Buscando a etimologia da palavra “tópico”, podemos encontrar no grego – lugar - e no latim - tema. Desta feita, poderíamos supor que tópico é um lugar em que se trata de determinados temas. E como estamos falando de e em uma instituição de ensino, tal lugar é a Aula.

A fim de começar a gerar problemas, de forma direta, as alunas foram instigadas a refletir para responder a seguinte pergunta: “O que é preciso ter para que uma aula aconteça?”. E as respostas foram: *É preciso ter... Planejamento; Interesse; Conhecimento; Assunto; Aluno/a; Disciplina; Determinação; Professor/a; Participação; Atitude; Interação.*

Analisando suas respostas, de certa forma, as alunas refletiram conforme já afirmava Silva (2012, p. 36), distinguindo a dimensão física da dimensão organizativa:

A sala de aula se vincula à dimensão física (...) ao passo que a aula assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem (...) A aula pode realizar-se em espaços não convencionais, para além de uma sala retangular com cadeiras e mesas dispostas linearmente, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor.

Portanto, para início de conversa, poderíamos começar supondo que a Aula é um tipo de expressão da dimensão organizativa do processo de aprendizagem, que se torna a sua essência e motivo de existência.

Ao começar a trilhar o caminho, buscou-se utilizar a definição de que “a aula é espaço da formação humana e da produção cultural” (VEIGA, 2012, p. 09), para tentar compreender para que direção se dá este esforço de organizar a aprendizagem.

De porte do texto *Somos seres aprendentes*, de Clóvis de Castro, as alunas realizaram sua análise e síntese, a princípio individualmente e, depois, em grupos, tomando como inspiração a proposta metodológica de Rodrigo (2009), denominada por ela de leitura estrutural do texto filosófico. Esta forma de se fazer a leitura de um texto filosófico se divide em três etapas, a saber:

- Esclarecimento semântico ou conceitual – é o momento em que são levantados os significados de termos desconhecidos, podendo se utilizar da pesquisa em dicionários. É o que podemos chamar de organização do glossário;
- Estrutura lógica do raciocínio do autor/a – é o momento em que são levantadas as ideias principais do texto e a forma como o autor/a desenvolve seu raciocínio;
- Visão sintética – é o momento em que se procura entender qual o problema central que o texto apresenta ou, em outras palavras, o problema que motivou o autor/a a escrevê-lo. Além de buscar a resposta que o autor/a oferece a esse problema.

Para efeito deste artigo, foram selecionadas algumas repostas apresentadas pelos grupos. Uma dessas repostas aponta que o problema central que o texto estudado descreve é que: *Sempre estamos em constante aprendizado. Aprendemos de todas as maneiras e com extensas possibilidades.* Complementando isto com outra das repostas: *O problema central está na forma como articulamos o conhecimento na sociedade.*

Na apresentação das repostas que o autor oferece a partir do problema central, selecionou-se que: *O questionamento é a maior forma de aprendizado e devemos estar dispostos a novas opiniões.* Porém: *Muitas vezes não ouvimos a opinião dos outros por achar que já sabemos tudo, mas se todos nascessem prontos, não teria sentido a aprendizagem.* Sendo assim: *Para crescermos intelectualmente é necessário ter curiosidade em aprender, inquietação e buscar por coisas novas. É preciso ouvir quem está disposto a ensinar e não desprezar o conhecimento daqueles que nos antecederam.*

Após a leitura estrutural do texto, as alunas foram convidadas a emitirem suas opiniões e discuti-las, para que formulassem uma opinião justificada do grupo acerca da resposta que o autor ofereceu para o problema central.

Formaram-se dois grandes grupos para tentativa de concluir o lido, debatido, costurado e defendido. As conclusões formuladas foram que, *através de nossos acertos e erros que formamos nosso conhecimento e nos definimos.* E para alcançar esta tarefa é preciso potencializar *as capacidades que podem ser utilizadas na busca pelo conhecimento como, por exemplo, a dedicação, o interesse particular de cada indivíduo e as experiências adquiridas no trajeto.*

Verificando a exposição das alunas, é fato impescindível para a aprendizagem a humilde aceitação de que somos seres inconclusos, imperfeitos e com certo conhecimento já adquirido. E para este tipo de ser, lembrando parte da definição de Veiga (2012) sobre os propósitos da Aula, acima mencionada, surge a questão de que tipo de formação ele (nós), o ser humano, necessita(mos)?

Resgatou-se, para isto, a ideia clássica dos gregos sobre Paideia. Vejamos: “A ideia grega de *Paideia* estava ligada a um ideal de formação educacional, que procurava

desenvolver o homem em todas as suas potencialidades, de tal maneira que pudesse ser um melhor cidadão” (LOPES, 2012).

Para tanto, as alunas investigaram sobre o conceito de Educação Integral proposto pelo Centro de Referências em Educação Integral, iniciativa de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) denominada Associação Cidade Escola Aprendiz.

A partir desta investigação, cada aluna formulou três palavras-chave que, para cada uma delas, melhor destacavam o conteúdo pesquisado nesse Portal da *internet*. Após, em grupos, definiu-se cinco palavras-chave dentre todas aquelas que cada aluna tinha apresentado. Destas palavras-chave, construíram-se conceituações sobre Paideia como um ideal de formação educacional.

Seguem as conceituações criadas pelas alunas, em grupos:

- *Paideia se refere à educação integral, que é a formação total das capacidades humanas. É um ideal que procura desenvolver as dimensões de cada ser humano, seja dentro da escola ou não;*
- *Paideia é o processo de formação e aprendizagem presenciado não apenas no espaço escolar e, sim, em qualquer lugar onde possa ser compartilhada cultura, visando desenvolver todas as potencialidades do homem para o conhecimento.*

É possível observar das conceituações acima mencionadas que Paideia nos remete à potencialidade, totalidade e espaços/momentos de relações de compartilhamento humanos. E, assim, foi possível se enveredar no segundo aspecto apontado por Veiga (2012) sobre a Aula, que é seu aspecto como Produção Cultural.

Para este novo exercício de reflexão, buscou-se desconstruir os significados entrelaçados entre cultura e educação a que fomos bombardeados nos bancos escolares e pela mídia. Em Veiga-Neto (2003, p. 7):

(...) por um bom tempo, a Modernidade não questionou seriamente os conceitos de Cultura e de educação; quase nunca esteve em pauta discutir seus significados modernos. Ao contrário, o que se fez foi centrar as discussões a partir de uma base conceitual assumidamente comum para, a partir daí, analisar, propor, debater, pensar no âmbito da Cultura e da educação.

Para este autor, Cultura significou por três séculos a união de tudo o que tinha sido produzido de bom pela humanidade, no que se referia à filosofia, às ciências e às artes. Num sentido único e universal. Portanto, deste raciocínio depreendemos que o considerado “bom” era alta cultura e o considerado “ruim”, baixa cultura. O que era cultural deveria fazer parte dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos. O resto... não. Sendo assim, cabia à educação “eivar” a humanidade à estatura da boa Cultura.

Cabe, então, distinguir essa visão do se “ter Cultura” para aquela que é o real aspecto da Aula, que é o “fazer cultura”. Percebe-se que, nesta visão, não se trata de escrever o termo em letra maiúscula, justamente para demonstrar que ele carrega uma simbologia ideológica quando assim é transcrito.

Ainda em Veiga-Neto (2003, p. 7):

Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneira de estar no mundo, de produzir e apreciar obras e literatura, de pensar e

organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciavam do resto do mundo -, a Cultura passou a ser escrita em letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades.

Nesta perspectiva de que os seres humanos fazem culturas, deve-se destacar o que é imprescindível para que a produção cultural ocorra e a Aula, então, funcione como um centro produtor de cultura. Milanesi (1991) citado por Aranha (2006) destaca que, para se produzir culturas, é necessário conjugar três verbos: informar, discutir e a criar. “Os dois primeiros verbos (informar e discutir) só se completam com o terceiro: criar. Toda ação cultural que se preza tem de oferecer oficinas de criatividade, laboratórios de invenção, a fim de romper com a simples reprodução da cultura” (ARANHA, 2006, p. 68).

Desta feita, seguindo nosso raciocínio aqui caminhante, devemos supor que a Aula de filosofia, na perspectiva de querer ser uma “oficina de conceitos”, deve ser, então, uma “oficina criativa de conceitos”, onde a situação vivida tenha sentidos (sensibilidades, direções e porquês) em transformação no contato com a tradição manuseada através da informação discutida. São sentidos (re)criados, inventados. “A invenção é consequência de paciente trabalho: da organização dos estímulos, da eliminação dos obstáculos à liberdade de expressão, do confronto que não inibe, mas anima” (MILANESI, 1991, 150).

Sendo assim, planejar, construir, alicerçar e levar coletivamente adiante uma Aula como “oficina criativa de conceitos” dá trabalho. Ainda mais se pensar que ela deva ser significativa, tanto para o/a professor/a como para os/as alunos/as. Caso contrário, não passará de algo que ocorre de “tal hora até tal hora”. E convenhamos, quando não se é significativa, não se deseja que comece. E quando começa; não se vê a hora de acabar.

“A aula ocorre em seu tempo cronológico, que se tornará um tempo pedagógico se as presenças do professor e dos alunos, no espaço de vivências pedagógicas, estiverem sendo significativas” (VEIGA, 2012, 291).

Para adentrarmos neste tema sobre as vivências significativas, as alunas produziram uma investigação, saboreando, para isto, do texto *Aprendendo das Cozinheiras*, de Rubem Alves, onde (2003, p. 143-144):

Cozinha: ali se aprende a vida. É como uma escola em que o corpo, obrigado a comer para sobreviver, acaba por descobrir que o prazer vem de contrabando. A pura utilidade alimentar, coisa boa para a saúde, pela magia da culinária, torna-se arte, brinquedo, fruição, alegria. Cozinha, lugar de risos...

Assim como fizeram anteriormente, também realizaram a leitura estrutural do texto e a construção da opinião em grupos, a partir da informação manuseada e discutida. É de se destacar as seguintes respostas que as alunas, a partir da discussão em dois grupos, apresentaram:

- *Sugere-se que os professores sejam como os cozinheiros, uma vez que, da mesma maneira que a comida desperta prazer para o corpo, o ensino deve despertar prazer para a mente. E todo o aprendizado deve ser provado, sentido.*

- *Assim como a cozinha, a sala de aula é lugar de criação. Para uma vivência significativa, precisamos participar e apreciar cada momento.*

Olhando para as respostas, parece-nos que a significância de uma Aula passa pela necessidade dela despertar prazer para o estímulo à participação. Assim como já mencionado acima, quando do trabalho de paciência que é inventar, talvez este despertar seja o primeiro obstáculo a ser enfrentado e eliminado. Sem o qual, não há como saborear o alimento. Primeiro se vê, se cheira (não necessariamente nesta ordem), para só depois o levar à boca; sentir seu paladar. É preciso “cheirar” a aula primeiro para só depois devorá-la. Para Alves (2000, p. 38-39):

O professor é um *chef* que prepara e serve refeições de palavras a seus alunos (...). Se os alunos refugam diante da comida e se, uma vez engolida, a comida provoca vômitos e diarreia, isso não quer dizer que os processos digestivos dos alunos estejam doentes. Quer dizer que o cozinheiro-professor desconhece os segredos do sabor. A educação é uma arte. O educador é um artista. Aconselho os professores a aprender seu ofício com as cozinheiras.

Contudo, para que não deixe o “fardo” apenas para as costas dos professores, é necessário também que o aluno tenha fome para isto. Que da parte do/a aluno/a se queira. Que já traga “de casa” alguma motivação, algum estímulo para tanto. Que venham de barriga desejando ser saciada. Melhor dizendo, que venham com a humildade de se aceitarem inconclusos, que somos todos nós humanos.

Também em Alves (2007, p. 145-146):

(...) o prazer do gosto e do cheiro não convivem com a barriga cheia. O prazer cresce em meio às pequenas abstenções, às provas que só tocam a língua. É aí que o corpo vai se descobrindo como entidade maravilhosamente polimórfica na sua infindável capacidade para sentir prazeres não pensados. Já os estômagos estufados põem fim ao prazer, pedem os digestivos.

3 A Aula de filosofia: espaço artístico de (re)criação de problemas e conceitos

Deleuze e Guattari (2010) afirmam que a especificidade e, portanto, a definição do que seja filosofia, é que cabe a ela a criação de conceitos. Este/a artista dos conceitos, que é o/a filósofo/a, assim como qualquer artista, precisa ter certas condições para produzir sua arte. Poderíamos aqui elencar que tais condições seriam as habilidades inatas ou adquiridas, o conhecimento de técnicas e a experimentação contínua. Contudo, estamos nos referindo a um ser humano concreto, que vive num mundo concreto, e que necessita superar suas próprias limitações e as limitações que esse mundo impõe. Como ato de criação, é preciso contar com a liberdade para inventar. Porém, em virtude dos obstáculos encontrados, não há independência irrestrita.

Em Vázquez (1978, p. 233-234) encontramos que:

A liberdade de criação do artista, como qualquer outra, não tem a ver com a liberdade num sentido idealista, que exclui todo condicionamento ou dependência. (...) isto é, não implica em dependência absoluta, já que isto tornaria impossível a liberdade, nem tampouco independência total, que só pode existir de um modo imaginário e ideal.

A criatividade, como uma das capacidades humanas, pode ser estimulada, dependendo do ambiente. Para propor o debate sobre esta questão, as alunas se

debruçaram sobre o texto *Criatividade como capacidade humana*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, realizando a leitura estrutural, combinado com o vídeo: *Ken Robinson diz que as escolas acabam com a criatividade*. Esta problematização teve o intuito de debaterem as condições de uma aula que possam a vir dificultar o desenvolvimento da capacidade criativa dos/as alunos/as e dos professores/as.

Pablo Picasso é citado por Robinson (2006) por sua célebre frase que aponta todas as crianças serem consideradas artistas, com grande problema do ser humano permanecer artista depois que cresce.

Em Aranha e Martins (1993, p. 339):

Podemos afirmar que, como capacidade humana, a criatividade pode ser desenvolvida ou reprimida. O desenvolvimento acontece na medida em que o ambiente familiar, a escola, os amigos, o lazer ofereçam condições ao pleno exercício do comportamento exploratório e do pensamento divergente, incentivando o uso da imaginação, do jogo, da interrogação constante da receptividade a novidades e do desprendimento para ver o todo sem preconceito e sem temor de errar (...) Assim, a criatividade não é um dom que só os gênios têm e os outros não. É uma capacidade que todos nós podemos desenvolver se nos dispusermos a praticar alguns tipos de comportamentos específicos.

Dentre as respostas que, em grupos, as alunas formularam, há de se destacar o fato da padronização e hierarquização dos currículos e métodos, a “seriedade” em sala e a falta de estímulos em casa, como possibilidades de repressão à criatividade, sendo necessário agir de modo contrário a isso para se comportar com vistas a deixarem as nossas crianças crescerem, mas sem perderem suas capacidades artísticas.

Para este crescimento, é inevitável buscar certos “modelos de sucesso”. Porém, a questão é quando nos acomodamos a esses modelos e amadurecemos, imprimindo nosso próprio estilo. Para Fearn (2004, p. 167):

Como seres humanos, parecemos ter uma propensão a copiar outros. É ao copiar os pensamentos de outros e o que os ouvimos dizer que damos os primeiros passos em nossa educação. Parece-nos também conveniente copiar as ideias e os maneirismos dos mais bem-sucedidos entre nós.

Quando a conveniência de copiar se instala, não há criação. Assim sendo, não há obra de arte. Podemos afirmar que uma obra de arte se faz com a impressão de um estilo próprio, portanto reconhecimento de si. E tem mais, também é necessidade de expressão. Como tal, abertura para o diálogo. Lembrando que no diálogo, haverá convergências e/ou divergências. É deste embate que se produzem artisticamente os conceitos. “Os conceitos são mobilizadores e motores do pensamento, estão para fazer pensar, não para paralisar, imobilizar o pensamento (...) Nós só pensamos quando somos forçados a pensar” (GALLO, 2008, p. 66).

Ouso dizer que é este o papel do/a professor/a de filosofia: a “força de barra”. Mobilizar o pensamento dos/as alunos/as (e o seu próprio) para a produção de conceitos, com vistas à emancipação intelectual.

Avançando nesta seara, as alunas se dispuseram a debater acerca da relação entre o pensar e o se emancipar, trazendo como contribuição para isto o texto *Pensamento e emancipação: ter direito a seus próprios problemas*, de Sílvio Gallo. De sua leitura estrutural, do debate e das posições apresentadas pelas alunas, destaca-se que o ensino, para que ofereça condições à autonomia intelectual, deva ser alicerçado pela

oportunidade de cada um/a viver intensamente seus próprios problemas a fim de encará-los e mover o pensamento em busca de respostas ou saídas.

Para Gallo (2012, p. 116):

Um ensino de filosofia que não abra espaços para que os estudantes façam suas próprias experiências, encontrem e experimentem seus próprios problemas não será um ensino ativo que convide ao aprendizado – de fato – da filosofia. Um ensino de filosofia que se coloque no âmbito de uma transmissão enciclopédica, ou no âmbito do trato profissional e comercial do conceito, relega ao estudante o papel de coadjuvante, de receptor da transmissão, sem motivá-lo a fazer ele mesmo o movimento do pensamento.

4 A Aula de filosofia: da produção do belo e suas mediações na experiência vivenciada

Sendo uma produção artística, a Aula deve ser sentida, isto é, a compressão dos Tópicos deve dar e fazer sentido.

Para Fortuna (2002) a análise de uma obra de arte precisa dar conta das relações entre o artista, a ideia originária, o material utilizado e a obra final. Tais relações podem sofrer resistência ou gerar interação, desarmonia ou harmonia, entre matéria e forma, entre material e ideia originária.

“Cada experiência estética educa o nosso gosto, torna a nossa sensibilidade mais aguda, enriquece-nos emocional e intelectualmente, por meio do prazer e da compreensão que nos proporciona” (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 405). Sendo assim, o fato de analisarmos uma aula, na perspectiva de ser uma obra de arte, estamos nos educando para novas análises, como críticos de arte, e para novas produções, como artistas.

Um conteúdo não pode se apresentar se não tiver uma forma. E uma forma é vazia, sem sentido, se não houver um conteúdo que a preencha. Portanto, forma e conteúdo devem sofrer a mesma preocupação quando da elaboração da Aula como obra de arte.

Ressalta-se que o/a professor/a é quem tem a incumbência de trazer à tona a ideia original. Mas a atividade artística propriamente dita, em sua completude, dá-se na harmonia ou resistência com os/as alunos/as, quando os temas são trazidos ao espaço da aula. A obra final é uma produção coletiva. Neste sentido, o/a professor/a age como mediador/a desta produção.

Os objetivos da mediação são a facilitação da aprendizagem e a promoção da transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o/a aluno/a consiga gradativamente dispensar tais mediações, construindo, ele/a próprio, as suas. Lembrando que a mediação ocorre tanto no campo do conteúdo (o quê?) como da forma (como?).

Para tanto, as alunas, a partir do texto *Professor mediador*, do Centro de Referências em Educação Integral, realizaram sua leitura estrutural, debateram suas opiniões acerca desta questão em roda de conversa e conceituaram o/a Professor/a-Mediador/a como aquele/a que necessita se utilizar da criatividade para a formulação de conteúdos e formas adequadas para o trabalho com seus/as alunos/as, sabendo que a aula não correrá da maneira estritamente planejada, bem como, utilizar-se desta mesma criatividade para ser flexível naquilo que não estiver em acordo com a ideia original, mas que esteja adequada à necessidade do momento para a produção da obra final.

É possível deduzir as seguintes dimensões do trabalho do professor/a-cozinheiro/a-mediador/a-artista:

- A produção de uma aula bela representa a dimensão estética;
- A mediação (que não professa) dos conteúdos e formas representa a dimensão ética;
- A autonomia intelectual do/a aluno/a representa a dimensão política.

A consequência da prática docente destas dimensões tende a conduzir ao bom uso do pensamento, tanto por parte do/a professor/a, quanto por parte do/a aluno/a, uma vez a Aula ser uma produção coletiva. Uma obra de arte que atesta a emancipação. “Mas a autonomia, ou capacidade de conduzir-se por conta própria, em nenhum aspecto é dada de imediato (...) Assim, para o ser humano, a autonomia é fruto de uma construção árdua e gradual, inclusive no âmbito intelectual” (RODRIGO, 2009, p. 25). E para enveredar neste tal caminho trabalhoso que é o pensar por si próprio, apossamos-nos de passagens do texto *O caminho ou o método*, de Arcângelo R. Buzzi.

Antes, sobre o método ou o caminho, Buzzi (2003, p. 26) diz que:

O método ou o caminho de realização humana no mundo são modos de representação e ocupação. No representar e no lidar com a realidade, levamos a termo nossas realizações, algumas que julgamos privilegiadas... mas sem jamais chegarmos aos fundamentos, sem podermos nos transferir para a sabedoria de seu mistério. Como os dedos tocam as cordas da lira e jamais a música, assim estamos nas nossas realizações: no toque da realidade, em imagens de seu instante sem retorno, irrecuperável, infinitamente além de nós...

Da leitura das passagens, as alunas formaram dois grupos e cada um deles produziu imagens como modo de representação e de ocupação, tanto do aforismo “Pensar e ser é o mesmo”, de Parmênides, como da *Alegoria da Pomba*, de Kant, respectivamente, tomando como problema central e motivação para o exercício do pensamento a questão da Autonomia Intelectual do/a aprendiz e do/a professor/a.

Seguem as passagens de Buzzi (1991, p. 29) com as representações confeccionadas coletivamente pelas alunas na perspectiva dos grupos logo abaixo:

Parmênides, pensador da Grécia antiga, exprimiu a força desse método do pensamento no célebre aforismo: *pensar e ser é o mesmo*. Para *ver*, a vista se identifica com a luz. Para *ouvir*, o ouvido se identifica com o som, para *pensar*, o pensamento se identifica com a clareira da realidade. Esta não paira no ar, não se esconde atrás das nuvens. Antes o contrário! Está próxima a nós, roçante no mundo e na história que vivemos. Mas está aqui nessa circunstância mundana, na herança do passado, encoberta, dissimulada e distorcida por representações de toda sorte. Para merecê-la, temos que pensar! Não basta ao pintor estar na luz; ele precisa disputar as cores. Não basta ao músico estar no som; ele precisa disputar as melodias. Não basta ao orador estar na linguagem; ele precisa disputar o discurso. Não basta ao pensador estar no pensamento; ele precisa disputar a clareira (a sabedoria) da realidade.



Imagem 2: Representação feita pela alunas do 2º semestre de Pedagogia das Faculdades Network sobre o trecho de Buzzi referente ao aforismo de Parmênides. Fonte: Autoria própria.

Na alegoria da pomba que agita o ar com suas asas para o voo livre, Kant expõe o método do pensamento que busca morar na clareira da realidade: “A pomba ligeira agitando o ar com seu livre voo, cuja resistência sente, poderia imaginar que seu voo fosse mais fácil no vácuo” (Kant, I.). Como interpretar a alegoria da pomba? Tudo já está dado para ela, as asas, o ar, o grande obstáculo. Mas só no voo ela descobre e conquista para si a liberdade, isto é, a livre morada na resistência do ar. Que há de mais arriscado que o voo? Mas é aqui no risco do voo que ela sente o sabor do ar.



Imagem 3: Representação feita pela alunas do 2º semestre de Pedagogia das Faculdades Network sobre o trecho de Buzzi referente à alegoria de Kant. Fonte: Autoria própria.

Concomitante à produção artística, foi solicitado que cada uma, individualmente, relatasse sobre a experiência vivida para a confecção dos quadros, uma vez que, para Dewey (1985, p. 89):

Determinado trabalho termina de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é executado completamente; uma situação, seja ela tomar uma refeição, jogar uma partida de xadrez, manter uma conversação, escrever um livro, ou tomar parte de uma campanha política, é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz

consigo sua própria qualidade individualizadora e sua autossuficiência. É uma experiência.

Os relatórios mencionados procuraram versar sobre os seguintes aspectos:

1. Como se desenvolveram os processos para alcançar o objetivo final;
2. O que se aprendeu com este trabalho;
3. Como foi a participação para a realização do trabalho;
4. Sugestões de melhora para os processos e para a própria atuação individual para outras experiências correlatas.

Vale destacar, por item, alguns dos relatos proferidos pelas alunas:

1. *Leitura do texto; opiniões; decisão por consenso pela imagem a ser produzida; divisão de tarefas por habilidades; rascunho; realização da obra através do desenho e da pintura;*
2. *Respeito para desenvolver um trabalho em equipe; satisfação em trabalhar em equipe; uso da criatividade; desenvolvimento de laços de amizade; concentração; desenvolvimento de habilidades não trabalhadas anteriormente; comunicação; escuta; socialização; pensar como grupo; trocas de experiências; aproximação das pessoas; lidar melhor com trabalho em grupo; desenvolver em desenho o que foi interpretado de um texto; valorização das ideias dos outros; entendimento de que todos têm talento;*
3. *Desenho; pintura; imaginação; senso crítico aguçado; diversão; pesquisa de desenhos correlatos; apoio; identificação; ideias; planejamento;*
4. *Capacidade de desenhar e de opinar sem receios das opiniões das outras pessoas; mais trabalhos nesta metodologia para interação; mistura de tintas; conhecimento de cores e de materiais adequados; treinamento e aperfeiçoamento em desenho, pintura e artes em geral; aperfeiçoamento da capacidade criativa; atividades que tragam descontração e compartilhamento; aprimorar a organização de trabalho em grupo; grupos menores para melhor desenvolvimento; fim dos “grupinhos”.*

Nota-se do relatado pelas alunas, principalmente no que se refere ao item 4, que há necessidade de aprimorar dois tipos de habilidades, se é que podemos classificá-las assim. Seriam a habilidade técnica para a produção artística e a habilidade social para a “arte” da convivência.

No que tange à primeira habilidade, não é tarefa deste componente curricular, tomando como base o exposto por Rodrigo (2009) em relação à especificidade da filosofia em assegurar dois pontos que lhe são básicos - conteúdo e forma - vide o já mencionado na Introdução deste artigo.

No que se espera sobre a segunda habilidade, fomentamos o debate a partir do conceito de conflito e de Direitos Humanos trazidos pelo texto *Direitos Humanos como forma de encarar conflitos*, da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, datado de 2008.

As alunas realizaram a leitura estrutural e, em grupos, posicionaram-se a respeito da necessidade de respeito ao próximo, muito embora, devendo aprender a superar os conflitos na probabilidade de uma cultura de paz e de promoção dos Direitos Humanos.

Seguem algumas das posições expressas sobre o assunto:

5 A Aula de filosofia: a investigação como fomento à autonomia intelectual de alunos/as e professores/as

Pimenta (2002) expõe que o pedagogo estadunidense Donald Schön, ancorado nas ideias de Dewey, sobre a aprendizagem pela experiência, e de Polanyi e Luria, sobre o conhecimento tácito, desenvolveu o conceito de Professor Reflexivo. Tal conceito tinha como propósito tecer uma crítica ao que Schön chamava de currículo normativo. Este currículo, para ele, tem como metodologia apresentar a ciência ou teoria em primeiro lugar. Em seguida, busca apresentar a aplicação desta teoria, para só depois incentivar a aplicação prática pelos alunos dos conhecimentos abordados teoricamente.

Segundo Pimenta (2002), Schön acredita que os problemas do cotidiano profissional do/a professor/a vão para além da teoria e das respostas técnicas, que ainda não estão formuladas, pois a teoria não alcança os problemas experienciados pela prática profissional do/a professor/a.

Desta feita, para ele, faz-se necessária a construção do conhecimento a partir da reflexão na/da experiência, formulando uma problematização específica para o encontro às respostas e saídas apropriadas. Este conhecimento pela prática impulsiona à apropriação de teorias que apoiem na resolução devida. Sendo assim, oportuno fomentar o hábito da investigação. Poder-se-ia afirmar que o/a Professor/a Reflexivo/a, para tal, deva ser um/a Professor/a Pesquisador/a.

Em Demo (2000, p. 5-6):

O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se de refazer-se na e pela pesquisa. A própria vida como tal é um espaço naturalmente educativo, à medida que induz à aprendizagem constante (...) Entretanto, todos esses espaços e agentes educam através de outros expedientes que não seja a pesquisa. Podem recorrer a ela ocasionalmente, mas não como propriedade específica, como seria o caso da escola.

E assim, dialoga-se com Silva (2012) no que seria Aula como dimensão organizativa da aprendizagem, já transcrita no início deste artigo, apontando o específico da Aula na escola, quer seja, a aprendizagem pela pesquisa. Depreende-se daí que, para o/a aluno/a estar no ambiente escolar como pesquisador/a, é fundamental o exemplo do professor/a, sem o qual, fica muito difícil despertar um gosto por aquilo do qual não se gosta.

A sensibilização para a pesquisa “acorda” para o interesse e a curiosidade, utilizando-se de instrumentos que facilitem a mediação com o intuito de se desenvolver uma compreensão de um dado problema. Porém, antes das respostas, inevitável dizer que se precisa criar o estímulo às indagações.

Considerações finais

E neste sentido, antes de concluir as considerações finais, deixo meus agradecimentos às alunas do 2º semestre de Pedagogia das Faculdades Network, as quais me oportunizaram este momento de produção docente e de reflexão crítica.

É de se fazer questão de aqui mencioná-las: Aline Custódio Teixeira, Ana Paula Sampaio, Beatriz Dayane Marques da Silva, Carla Cristina Vidri, Caroline Soares de Oliveira, Daniela Oliveira da Silva, Dayane Micheli da Silva, Driele Martins Bagnaro, Francisca Monteiro Ongaro, Jaqueline Baptista de Oliveira, Jéssica Junie da Silva, Jéssica de Oliveira Molina, Jéssica Stefani de Souza Vitório, Julie Hellen de Lima

Iansen, Karen Martins Correa Vieira, Karina Martin Perez, Leiliane de Fátima Santana, Luana Arielly Ribeiro do Amaral, Márcia Pereira Machado, Mariana Morais de Souza, Marlane Ramos de Brito, Mayara Batista dos Reis, Mayna Maira Oliveira, Michele Rufino Nazatto, Raphaela Garcia Bassani, Rita de Cássia Sabino, Rosecler Sá Teles de Souza, Rosimeire Maria Prates Biar, Taciane Cristina Sabino, Tatiane Cristina da Silva, Tauana Fabíola da Silva, Vanessa Thaís Marques.

Agora sim, é possível concluir as considerações finais com a proposta de intervenção artístico-filosófica como forma de mediação provocada pelas alunas no intuito de “forçar” o pensamento em vistas à autonomia intelectual, mas sem perder de foco a propensão de se “oficinar” uma Aula como Obra de Arte:

Olhe para os quadros... O que lhe chama a atenção? Tente ver através das suas cores... Pelo olhar das artistas: A figura feminina representa o ser humano e suas sensações que o distingue do mundo como um ser único; A figura da pomba representa a luta pela conquista do pensamento em voo; As cores representam as nuances emocionais; Os símbolos são tudo aquilo que interferem diretamente na construção do seu ser. Para as artistas, é possível notarmos a libertação do ser humano através das representações dos diversos objetos, personagens e cores. Temos o senso comum como único e verdadeiro, porém todos e todas nos diferenciamos através das experiências vivenciadas a cada dia. A sensação de liberdade pode estar no pequeno ser que somos... Mas o uso dela está em explorar a grandeza do mundo que desejamos possuir. Qual a sua percepção sobre os dois quadros? Descreva sua sensação...

Referências

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. 11. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2007.

_____. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

_____; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. ver. atual. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. 4. ed. ver. atual. São Paulo: Moderna, 2009.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO SOCIEDADE. **A filosofia e seu ensino**. Cadernos CEDES 64. Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004.

BRASIL. **Módulo I: direitos humanos e conflitos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

BUZZI, Arcângelo R. **Filosofia para principiantes**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.

CASTRO, Clóvis. **Somos seres aprendentes**. Disponível em: <<http://praxiscotidiana.tumblr.com/post/58598441529/somos-seres-aprendentes-o-ser-humano-e-um-ser-de>>. Acesso em: 24 jul. 2015

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 2000.

DEWEY, John. **Tendo uma experiência**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1985.

FEARN, Nicholas. **Aprendendo a filosofar em 25 lições: do poço de Tales à desconstrução de Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FORTUNA, Marlene. **A obra de arte além de sua aparência**. São Paulo: Annablume, 2002.

GALLINA, Simone. **O ensino da filosofia e a criação de conceitos**. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO SOCIEDADE. **A filosofia e seu ensino**. Cadernos CEDES 64. Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004.

GALLO, Sílvio. **Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica**. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas (SP): Papirus, 2012.

_____; KOHAN, Walter Omar. **Apresentação**. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO SOCIEDADE. **A filosofia e seu ensino**. Cadernos CEDES 64. Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004.

LOPES, Marcos Carvalho. **A paideia**. Revista Filosofia. ed. 36. São Paulo: Escala, 2012. Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/36/artigo257166-1.asp>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

MILANESI, Luis. **A casa da invenção**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL DO CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito de educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. **Glossário:** professor mediador. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/professor-mediador/>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o ensino médio. Col. Formação de Professores. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **A aula no contexto histórico.** In: **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. 2ª reimp. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

TED. **Ken Robinson diz que as escolas acabam com a criatividade.** 2006. Disponível em:

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt-br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Apresentação.** In: **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. 2ª reimp. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

_____. **Organização didática da aula:** um projeto colaborativo de ação imediata. In: **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. 2ª reimp. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago, nº 23. São Paulo: Autores Associados, 2003.

A MÚSICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO

Márcia Silveira Arruda²³
Luis Carlos Gonçalves²⁴

RESUMO

Para este trabalho, procurou-se destacar a música como uma importante “ferramenta” para a aprendizagem. É certo que a música, assim como as demais formas de manifestações e linguagens artísticas, faz parte do cotidiano dos nossos alunos, independente de sua classe socioeconômica. Como metodologia de ensino, é importante trazer esta “bagagem” e relacioná-la com a tradição musical, possibilitando a construção de saberes, juntamente com as demais disciplinas no decorrer das aulas, dando-lhes oportunidades de expressar sensações, sentimentos e pensamentos, ampliando assim seu conhecimento de gêneros musicais e apresentando iniciativas positivas, no que se refere à aprendizagem escolar com músicas, e para a alfabetização. Procurou-se observar algumas salas de aulas e aplicar um questionário para algumas professoras para acrescentar e confirmar a importância da música dentro da sala de aula como metodologia de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alegria; Ludicidade

ABSTRACT

For this work, we tried to highlight the music as an important "tool" for learning. It is true that music, like other forms of artistic manifestations and languages, is part of the daily lives of our students, regardless of their socioeconomic status. As teaching methodology, it is important to bring this "baggage" and relate it to the musical tradition, enabling the construction of knowledge, together with the other disciplines during classes, giving them opportunities to express feelings, thoughts and feelings, expanding so his knowledge of musical genres and presenting positive initiatives, with regard to school learning with music, and literacy. We tried to observe some classrooms and apply a questionnaire to some teachers to add and confirm the importance of music in the classroom as a teaching methodology.

Keywords: Learning; Joy; Playfulness

1 Introdução

O processo de alfabetização é uma das fases mais importantes do aprendizado, pois é o primeiro passo para o conhecimento de si e da sociedade em que se vive. Neste processo de autoconhecimento e de seu entorno, deparamo-nos com diversas formas de expressão, sentimentos, emoções, ideias e posições.

²³ Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: marciagprs@hotmail.com)

²⁴ Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lu1313@bol.com.br)

É possível constatar que no ensino de Artes os conteúdos vão muito além do que a maioria das pessoas pensa. Pode-se afirmar que o “bom ensino” desta área precisa associar o “ver” com o “fazer”, além de contextualizar tanto a leitura quanto a prática.

Neste sentido, as Artes são formas de construção e de demonstração do conhecimento. Assim devem ser trabalhadas, não apenas como uma mera reprodução de imagens, música, textos, movimentos, personagens, descolados da realidade dos alunos e das alunas. Ou como mera criação espontânea sem relação com a tradição que cada manifestação artística carrega.

Portanto, ao falarmos sobre manifestações artísticas, incluímos também a música. E, neste caso em especial, utilizado como metodologia de ensino para que propicie uma ampliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma ampliação de conhecimentos, uma ampliação de saberes, desde o processo de alfabetização.

2 Revisão Bibliográfica

A função mais evidente da escola é preparar as crianças para um futuro com perspectivas positivas na vida adulta, para a cidadania e para uma vida profissional. Entretanto existe um risco em que a escola pareça para as crianças uma espécie de “remédio amargo” em que deve ser tomado até mesmo com “careta” para ter um futuro mais seguro.

Cabe à escola propiciar essa preparação para o futuro dos alunos, uma construção de conhecimentos de forma alegre, estimulante, dialógica, aberta à participação e integração de todos, usufruindo de ferramentas que norteiam a aprendizagem de maneira prazerosa.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's – Artes (2001, p. 45):

A Arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o conhecimento de semelhança e diferença expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal.

É necessário reconhecer a importância das Artes na formação e no desenvolvimento dos alunos e na construção do cidadão sensível, crítico e transformador. Baseando-se nessa perspectiva, os estudos nas áreas de linguagens devem desenvolver o conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, dos espaços e das formas.

O ensino de Artes deve levar o aluno à ação de criar, fazer e construir, momentos esses que o leva a se dedicar e dar formas a sua criatividade, seja representando, pintando, recortando, colando, cantando, dançando, desenhando, etc.

Na atualidade, é urgente os professores serem facilitadores do aprendizado, trabalhando com novas técnicas, de maneira dinâmica e ampla, para enxergar o aluno como um ser constituído de inteligência e emoção.

“O aluno em situação de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas” (BRASIL, 2001, p. 48).

Desde muito cedo, a música já faz parte do cotidiano de cada um de nós. Desde o ventre, quando bebês, ouvimos as cantigas da mamãe, músicas de rádios, vídeos, filmes, etc. Quando a criança ingressa na escola, seja na creche ou na pré-escola, a música também faz parte, com variedades e gêneros musicais. Os professores da

educação infantil da ênfase aos movimentos corporais, cantos de rodas e músicas pedagógicas.

Em Abrahão (2013, p. 17):

Considerando a música uma manifestação cultural, bem como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, que as pessoas realizam a partir das oportunidades e de interpretação, criação, apreciação e exploração sonora, acreditamos, que ela é traduzida por reações diversas e expressa os sentimentos e as capacidades dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento da sua inteligência.

Cabe fazer uma breve relação entre a história da música no Brasil e o desenrolar da educação brasileira. A educação antes da colonização era desenvolvida por conta dos índios, que costumavam dançar em círculos, cantando e batendo palmas e os pés.

Segundo Amato (2006), foram os jesuítas, no período da colonização portuguesa que trouxeram para o Brasil outro tipo de música, com melodias e cantos religiosos, de uma maneira singela e simples para facilitar o entendimento, receptividade e gosto por parte dos índios. Desta feita, começa, então, uma mistura de ritmos entre a cultura indígena e a cultura europeia.

Com sua política de instrução, surgiram igrejas e escolas, constituindo um sistema de educação, expandindo, assim, a pedagogia dos jesuítas através do teatro, da música e das danças.

Padre Anchieta construiu as chamadas missões, em que, além de aculturar os índios guarani, ensinando a religião católica e a agricultura, ensinavam música vocal e a instrumental, criando orquestras inteiras só de guaranis.

Com a chegada dos negros escravizados ao Brasil, a música brasileira também recebe as suas influências, agregando novos elementos. Percebemos até nos dias de hoje a influência africana, com muita força, como por exemplo, no samba, pagode, afoxé e nas músicas folclóricas.

A política portuguesa tinha como objetivo a conquista do capital necessário para sua passagem da etapa mercantil para o industrial. Porém, com dificuldades de conseguir alcançar essas metas, Portugal se tornava pobre e despovoado, com burguesia rica, mas com uma grande deficiência política. Entre os ministros, o Rei nomeia o Marquês de Pombal com a intenção de recuperar a economia. Entre as mudanças que ocorreram em Portugal, Pombal também procurou organizar melhor a exploração das riquezas do Brasil, pois, agindo dessa forma, aumentaria os lucros de Portugal.

No campo educacional, a Reforma Pombalina, que acontece na metade do século XVIII, desestrutura o que vinha ocorrendo no Brasil, acabando-se com o ensino dos jesuítas, causando um grande impacto no sistema educacional.

De acordo com Seco; Ananias; Fonseca (2006, p. 12):

A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais defendidos por Pombal, nem aos ideais de modernizar Portugal que se estendia também em suas colônias; ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses de Estado.

Nessa época, os músicos se organizam nas chamadas “Irmandades”, contribuindo para a difusão da música durante a segunda metade do século XVIII, já que os padres músicos foram reduzidos aos poucos.

Essa reforma educacional tentou se estabelecer através das aulas régias, sem obter muito sucesso. O ensino passou a ser disperso e fragmentado, com aulas isoladas, que eram dadas por professores leigos e mal preparados. A administração era realizada por um Diretor Geral, que era o fiscal e o controle.

Só a partir das iniciativas de Villa-Lobos é que se há uma tentativa mais elaborada para mudar esta situação no que se refere ao ensino da música. A proposta era a realização e a sistematização na educação musical e objetivar o comportamento na vida artística da criança.

Villa-Lobos foi um compositor brasileiro que nasceu no Rio de Janeiro aprendendo a tocar músicas caipiras com seu pai, o que influenciou mais tarde na sua formação musical, fez parte dos chamados, segundo Deckert (2012), nacionalistas, por usarem elementos musicais dos respectivos países.

Villa-Lobos dá início a seus trabalhos, com viagens pelo Brasil, colhendo material nativo e folclórico, suas ideias eram na possibilidade de se associar a música com ensinamentos morais e cívicos na educação.

Para Deckert (2012, p. 21):

Preocupado com o descaso com o ensino de música no país, Villa-Lobos propôs à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um revolucionário plano de educação musical. Após dois anos de trabalho em São Paulo (1931-1933), foi convidado a assumir e dirigir a superintendência de Educação Musical e Artística - Sema, que introduziu o ensino de música e canto coral nas escolas.

Com o apoio do então presidente Getúlio Vargas, foi organizado em 1942 o Conservatório Nacional, tendo como objetivo formar professores nas escolas primárias e secundárias, promovendo estudos e a elaboração de diretrizes para o ensino de música no Brasil. A educação musical nas escolas era baseada na música com coral, tendo já escrito Villa-Lobos obras musicais com propósitos pedagógicos.

Porém, ainda em Deckert (2012, p. 22):

O Brasil mostrava carências nessa área, além de esbarrar no fato de que, como hoje, não havia professores de música disponíveis para atuar no ensino nas escolas. Na época não bastou a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em que os professores aprendiam disciplinas de música, disciplinas pedagógicas e piano.

Enfim, o projeto Villa-Lobos não deu frutos, não conseguindo atingir as metas propostas.

É de se registrar que no Brasil, desde o período imperial, as escolas normais tinham a educação musical, sendo considerada parte importante para a formação de novos professores. Contudo, com a ditadura militar, a partir do final da década de 60, desaparecem as aulas de música, dando-se uma maior predominância às Artes Visuais.

Com o advento da lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi possível dar maior importância ao ensino de Artes. A partir disto, basta ver a vigor apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's para as quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Estas modalidades deveriam estar presentes no currículo.

Outra lei deve ser destacada. É a lei federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que tornou obrigatório o ensino da música nas disciplinas curriculares do ensino fundamental, a partir de agosto de 2011.

Percebe-se que a música sempre esteve presente nos momentos importantes da educação brasileira, porém sempre carregada de grandes desafios e carências nas formações do docente e na aplicação do método.

A música, em especial, é uma das linguagens das Artes que favorece bastante as expectativas, além de ser possível prever situações de aprendizagens para o desenvolvimento de habilidades relacionadas prioritariamente ao uso da voz e do corpo como instrumentos musicais. Ela deve ser estudada como uma linguagem artística, como uma forma de expressão e bem cultural. O docente, oportunizando o aluno a ampliar o conhecimento musical, proporciona-lhe uma melhor convivência, uma melhor análise do que é apresentado e uma visão mais ampla e mais crítica sobre essa arte.

A música precisa ser trabalhada com alegria e dinamismo, propondo evidências entre o passado e o futuro, numa sequência que deve ter como objetivo aprender a interpretar e a entender a essência da educação e como ela tem significado para viver em sociedade.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, “é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores, e improvisadores dentro da sala de aula” (BRASIL, 2001, p. 77).

Usar a música diariamente no âmbito escolar é abrir oportunidades para a formação de conceitos, autoestima, uma melhor percepção. Ajuda a aguçar a sensibilidade dos alunos e a se relacionar com outros de culturas diferentes.

Trabalhar a música no ensino fundamental com variedades de gêneros e letras, com autores de diversas regiões e contextos aos conteúdos direcionados, leva os alunos ao prazer, interesse e envolvimento emocional. A música exerce um papel extremamente afetivo e lúdico.

Nesse sentido, pode-se observar que direcionar atividades relacionadas com música pode servir, também, de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e organização de pensamento.

Para Brescia (2003), a música é um processo de conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Em respeito à “bagagem” dos alunos e como ponto de partida para seu trabalho, o docente deve procurar conhecer os tipos de música da realidade dos alunos. Observando os objetivos da aprendizagem para a compreensão da cultura musical, região e gênero em que os alunos estão inseridos.

Quando a criança inicia a sua trajetória escolar, ela está totalmente aberta ao novo e totalmente desprendida de maus hábitos da sociedade. Traz junto com ela uma pré-história, construída a partir de suas convivências de um pequeno grupo que conviveu (família) tendo como desafio se inserir em um novo grupo maior que o da família. Certamente a música esteve presente no cotidiano de cada um de formas e gêneros diferentes.

Para Deckert (2012, p. 74):

Nos primeiros anos de vida, a criança aprende a maior parte de suas habilidades imitando os adultos ao seu redor; não seria diferente com o canto. O professor e os pais, nesse momento, são

os modelos vocais da criança. Se eles cantam afinados, com voz adequada, a criança tendera a imitá-los.

Segundo Swanwick (2008), certamente há muitos profissionais ensinando música de qualidade, mas, em geral, eles estão em escolas de músicas e não na rede de ensino. De forma que, se a música é corriqueira na vida do aluno fora da escola, é possível também ser presente dentro do âmbito escolar.

Aproveitar a espontaneidade da criança é algo rico e gratificante para os professores que conseguem ter essa sensibilidade de enxergar e explorar nos alunos, de forma espontânea, com experimentações lúdicas e concretas.

Sendo assim, depreende-se que o aluno vai para o ensino fundamental e praticamente se é barrado este acesso à música nas dependências escolares de maneira brusca. Na maioria das vezes, sendo deixada de lado como uma ferramenta de importante ajuda na aprendizagem educacional.

Além disto, faz-se necessário apresentar outras músicas que não sejam da sua realidade familiar ou comunitária, instigando-os a compreender a história, o senso rítmico, a coordenação motora, o lúdico, com experiências que estimulem os alunos para a aprendizagem.

A riqueza de trabalhar com músicas não esta em só apresentar a música com o texto, mas existem diversas formas de propostas de trabalhos.

Sugere Deckert (2012, p. 76):

Leve para a escola desenhos, figuras fotografias; proponha atividades com uso de massinha de modelar, papel, tinta. Enfim, recorra a todo e qualquer material que possa criar um 'fazer' na sala de aula. Explore os sons do cotidiano, os sons das palavras e dos instrumentos, a voz. Dê prioridade à percepção musical.

Atividades essas de experiências diretas com o som e a música devem contribuir para que os alunos construam seus próprios conceitos musicais, com diversas maneiras de apresentar essa linguagem artística.

Como já dito, a música nos traz alegria e nos torna mais sensíveis à convivência em grupo e a outras culturas, favorecendo-nos a ter um olhar mais crítico e mais atento aos diversos gêneros musicais. Por isso, deve ser trabalhada desde cedo com maturidade, alegria e compromisso, sendo vista como uma ferramenta importante para a aprendizagem e para o crescimento do aluno como cidadão.

A música no dia-dia escolar pode não somente colaborar com o avanço na aprendizagem, mas trabalhar com crianças que tenham problemas para se relacionarem, sejam extremamente tímidas ou muito agitadas. Em crianças que são estimuladas e trabalhadas desde cedo com interpretações e apreciação de vários estilos musicais, é desenvolvido de uma forma melhor as aptidões, criatividade e raciocínios. Por isso, torna-se um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais nas salas de aula.

Segundo Zagonel (2012), usar a música constantemente auxilia as abordagens terapêuticas, não somente com crianças, mas também com adultos que possuem diferentes tipos de dificuldades físicas, intelectuais ou mentais.

Sendo assim, é importante observar que a música contribui também como estímulo para as crianças com dificuldades de aprendizagem e inclusão na escola, tensão emocional, problemas que trazem da realidade da família, muitas vezes desconhecidas pela professora. Também ajuda no controle da dicção e da respiração, nos casos em que existam problemas de fala e de timidez.

Para Barreto (2000, p. 45):

Ligar a música ao movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

Vale destacar que a música proporciona um relaxamento, bem-estar e equilíbrio na aprendizagem, pois a “música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, autodisciplina, socialização, além de contribuir para isto, segundo os avanços das neurociências” (BARRETO; SILVA, 2004, p. 109).

Em Snyders (1992, p. 84):

A influência que a música exerce sobre nós, remete-nos evidentemente a seu poder sobre o corpo; ela coloca o corpo em movimento, faz com que ele vibre de forma não comparável às outras artes; e é o fato de estarem inscritas em nosso corpo que dá tanto acuidade às emoções musicais; por seu enraizamento psicológico, a própria música atinge uma espécie de existência corporal.

Não podemos ignorar também o fato da música nos fazer um bem, com experiências múltiplas como a alegria da comunicação e até mesmo a sociabilidade grupal, construindo uma originalidade pessoal para participar de um jeito único.

Contudo, segundo Zagonel (2012, p. 10):

Há uma grande inquietação, por parte dos professores; a maioria não sabe nem por onde começar (...) com frequência, durante congressos nacionais, professores me procuram em busca de material ou sugestão com possíveis práticas a serem trabalhadas em sala de aula.

A metodologia a ser empregada pelos docentes com a utilização da música para a realização do processo de ensino-aprendizagem deve demandar conhecimento e apreciação da música, incorporando atitudes de respeito, com variedades de letras musicais. A partir disto, procurar desenvolver releituras, produzindo textos e imagens através das letras, proporcionando igualdade com condição de participação de todos.

Não obstante a isto, é preciso estimular a expressão oral e corporal, buscando trabalhar com o corpo e movimento dos alunos, bem como desenvolver um repertório de memória musical, aguçando a percepção e a audição no que diz respeito ao som de diversas naturezas.

Brescia (2003) diz que cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem, contribui com a socialização, com aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo. O canto pode ser exercido no recreio nas disciplinas, que contribui para convivência de grupo, lidar com suas emoções e até mesmo o controle de agressividade de algumas crianças.

Para aprofundamento do trabalho, o docente deve fazer propostas de pesquisas, paródias, composição e interpretação de letras. E o ambiente escolar deve estar preparado para a execução de músicas em horários e momentos adequados.

A música consegue enriquecer as atividades propostas e desenvolver um estudo de qualidade, ajudando a visar um compromisso ético com a cultura e com a educação musical. Transmitindo aos alunos e aos docentes, tranquilidade, equilíbrio, concentração de maneira prazerosa e lúdica.

O professor tem a oportunidade dentro da sala de aula de criar, propor outras tantas atividades de música de acordo com a realidade e a vivência musical dos alunos, pois, “ensinar a música é também a possibilidade de apresentar obras-primas às crianças e fazer com que elas encontrem alegria cultural” (SNYDERS, 1992, p. 132).

Mesmo não sendo uma aula específica de música, com profissional habilitado, o professor pode despertar uma admiração por essa manifestação artística, envolvendo gêneros diversificados, trazendo para os alunos alegria, emoção, sensibilidade e compreensão.

Tal tarefa docente deve direcionar sua ação pedagógica alfabetizadora a uma formação crítica e sensibilizadora. E para esta tarefa, a música ajudará a levar os alunos a aprender a sentir, a se expressar e a pensar a realidade.

3 Metodologia

A metodologia deste trabalho foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, descritiva, procurando provocar o esclarecimento de uma situação real de duas escolas municipais do ensino fundamental de Nova Odessa/SP, denominadas *E.M. Simão Welsh* e a *E.M. Professora Salime Abdo*, respectivamente. As professoras escolhidas lecionam entre o 1º e 3º anos das séries iniciais, propositalmente foi escolhido duas escolas, para averiguar se há diferentes conceitos e metodologia diferenciados dentro da sala de aula.

Foram também consultados materiais metodológicos como revistas, artigos e livros, que tratam do assunto abordado. A coleta de dados foi realizada em forma de questionário fechado para professores do ensino fundamental e através de observação.

4 Resultados e discussões

Como já mencionado, a coleta de dados se deu através de questionário. Seguem abaixo as perguntas constantes nele:

1. Você gosta de música?
2. Você trabalha a música com seus alunos? Se sim, quais os estilos de música?
3. Quais os benefícios que a música pode trazer para a sala de aula?
4. Quais os compositores que você já apresentou para seus alunos?
5. Você acredita que a música pode ser uma ferramenta de ensino?
6. Em sua opinião, a música dentro da sala de aula contribui para o aprendizado?
7. Você acredita que é possível adequar a música ao conteúdo a ser trabalhado no dia-dia escolar?
8. É papel de a escola apresentar outros gêneros de música para os alunos?
9. A música ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo adulto?
10. Quais as vantagens e desvantagens na utilização da música na prática educativa?

A pesquisa foi efetuada com quatro professoras sendo duas de cada escola. Na escola Salime Abdo, as duas professoras que responderam o questionário são do 4º ano. E, para efeito deste trabalho, serão denominadas de Professora A e Professora B. já, na escola Simão Welsh, uma professora é do 3º ano e a outra, do 4º ano. E, também, para efeito deste trabalho, serão denominadas de Professora C e Professora D, respectivamente.

Seguem as respostas da Professora A:

- 1- Sim, muito.
- 2- Sim. Infantil, que tenha vocabulário adequado, geralmente com cantores de MPB.
- 3- Alegria.
- 4- Não respondeu.
- 5- Alegria.
- 6- Toquinho, Chiquinho Gonzaga, Gilberto Gil, Chitãozinho e Xororó, Guilherme Arantes.
- 7- Com certeza.
- 8- Sim não só na parte pedagógica, mas principalmente no desenvolvimento da cultura e cidadania.
- 9- Sim. Muitas músicas possuem letras com conteúdos trabalhados na escola; pode se observar a estrutura das poesias.
- 10- Não acho que seja o “papel” da escola, mas com certeza devemos apresentar aos alunos músicas e compositores diferentes dos que veem na televisão, por exemplo; nós professores devemos escolher composições que ficaram na história, bem como compositores de diferentes gêneros musicais que fizeram a história.
- 11- A música resgata a autoestima, a confiança e o convívio social do indivíduo. Com isso ela conduz a pessoa a uma reflexão sobre seu caráter (que já está instruído) que pode trazer mudanças benéficas para sua vida. As vantagens: Trabalhar com a interdisciplinaridade na sala de aula; Desenvolvimento de diferentes linguagens: escrita oral e corporal; Ampliação do conhecimento cultural do Brasil e do mundo; Orientação espacial, temporal; Desenvolver a percepção, observação, criatividade e autoestima; Interesse pela arte da música e da prática de algum instrumento; Inserir o educando em diferentes espaços de convívio social; Interesse pela leitura. Desvantagem: não vê.

Seguem as respostas da Professora B:

- 1- Sim.
- 2- Sim. Cantigas, músicas de raiz, MPB, é feito um levantamento pra ver o gosto musical das crianças e em cima disso fazemos o nosso planejamento.
- 3- A música é bastante ampla nos benefícios que trás para a sala de aula. Ela desenvolve a criticidade, o poder de entendimento e de interpretação, a concentração, o raciocínio, o ritmo, e o melhor de tudo ela trás prazer a satisfação.
- 4- Os compositores que uso na sala de aula são: Toquinho, Vinícius de Moraes, Luís Gonzaga, Rita Lee, Tom Jobim...
- 5- Sim, com certeza a música é uma ferramenta bastante valiosa se trabalhada de forma adequada.
- 6- Sim, contribui muito.
- 7- Com certeza, a música é um conteúdo presente nas disciplinas do currículo e pode se adequar com facilidade.
- 8- Acredito que seja uma das funções presentes no currículo o estudo do gênero música que também engloba a poesia.

- 9- Sim, a música expressa sentimentos, emoções, é parte das tradições e é carregada de cultura, de História, e isso tudo vai contribuindo com a formação do indivíduo como pessoa com gostos e preferências.
- 10- As vantagens são inúmeras, além de ser uma atividade lúdica e prazerosa contribui de forma significativa e ampla no desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem. A música possibilita uma variedade muito grande de intervenções pedagógicas... Depende do foco e objetivo do professor... Pode se trabalhar música em todas as disciplinas e isso é muito rico, através de uma música você pode explorar muitos conteúdos... Indo de história a arte, matemática, geografia....

Seguem as respostas da Professora C:

- 1- Sim, eu gosto.
- 2- Trabalho cantigas de rodas e músicas apresentadas na apostila do ler escrever.
- 3- A música torna a aprendizagem divertida e prazerosa.
- 4- Chico Buarque de Holanda, Pixinguinha, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Vinícius de Moraes.
- 5- Acredito sim.
- 6- Contribui muito para a aprendizagem dos alunos.
- 7- É possível sim.
- 8- O papel da escola é apresentar diferentes portadores de gêneros textuais, porém a grande quantidade de conteúdo que deve ser apresentado aos alunos, impede muitas vezes de apresentar a música com frequência na sala de aula.
- 9- Algumas sim.
- 10- Quando o professor escolhe músicas adequadas para ser desenvolvida na sala de aula a aprendizagem torna se mais significativas e prazerosas para os alunos.

Seguem as respostas da Professora D:

- 1- Muito.
- 2- Sim. Músicas folclóricas de cantigas de roda.
- 3- A criança não fica presa no papel aprende com o lúdico.
- 4- Não tenho um compositor específico.
- 5- E como. Existe criança que só aprende através do canto.
- 6- Muito.
- 7- Sim.
- 8- Sim. Conforme o que foi trabalhado.
- 9- Sim. Por isso é importante verificar a letra da música, para ver o que ela ensina.
- 10- Vantagens: aprender com o lúdico; memorização; coordenação motora. Desvantagens: depende do tipo de música hoje em dia os autores fazem um tipo de letra “chula” com palavrões e acham que é arte.

Diante das minhas observações, nas duas escolas que foi proposto, todas as professoras aprovam e gostam da música dentro da sala de aula, e acreditam ser uma ferramenta de grande importância nos primeiros anos de alfabetização.

Porém, três das professoras utilizam somente cantigas de rodas e músicas folclóricas, respeitando os conteúdos já programados ou quando os livros didáticos que são utilizados sugerem nas atividades.

Chamou-me a atenção uma professora do quarto ano da escola Salime Abdo, que faz um trabalho diferenciado com a música. Usa autores de diferentes regiões, com variados gêneros musicais, uma vez ao menos na semana. É feita a leitura da música. Com os alunos, fala-se do autor e de sua região. Os alunos apresentam as frases ou palavras que não entenderam em forma de roda da conversa para sanar as dúvidas. Eles ouvem a música no rádio umas três vezes e cantam juntos. Algumas vezes dançam e fazem uma pequena coreografia.

Todas as professoras acreditam que a criança precisa do lúdico e de uma melhor desenvoltura na coordenação motora, lembrando também da alegria que proporciona aos alunos. Mas, na maioria das vezes, a estrutura da escola não fornece um apoio necessário, como rádio e cópias das letras para todas as crianças. Enfim, existe a questão também da cobrança do conteúdo que deve ser trabalhado durante o bimestre.

Porém, no último dia, foi colocado uma música que animou as crianças na hora do recreio. Percebeu-se o como foi contagiante a alegria das crianças, que vibravam com o ritmo, dançando, cantando e sorrindo.

Contudo, há que se registrar que colher informações com as professoras através do questionário foi um pouco difícil, pelo fato da demora de entregar as respostas, faltando até uma delas.

5 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo com opiniões de alguns autores que venham defender a importância da música dentro da sala de aula. E, em forma de questionário e de observação, mostrar a realidade da sala de aula com as respostas das professoras.

Sobretudo, foi gratificante para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento de um olhar mais crítico quando se trata de acrescentar, de recheiar com alegria, com o lúdico e com diversos sentimentos as aulas, que a música possa vir a proporcionar para os alunos.

Vale trazer à memória que a música utilizada em aula proporciona mais concentração, desenvoltura oral e corporal, propicia um ambiente mais tranquilo e com mais qualidade, sendo possível apresentar vários gêneros e autores musicais.

Foi possível perceber o quanto é importante o uso da música e a variedade de vantagens que pode ser oferecido, como aumento de vocabulário, conhecimento através da música de diversos assuntos de diversas regiões e culturas, não se esquecendo da motivação para o diálogo, leitura e interpretação de texto.

O trabalho com a música torna-se significativo e com resultado, quando existe um planejamento com objetivo a ser atingido. Este artigo demonstrou que a música, estando em sintonia com a alfabetização, é entendida como uma forte ferramenta pedagógica.

Concluo, deixando uma reflexão aos professores que não se interessam e não buscam mais informações a respeito dessa valiosa opção para a alfabetização do Ensino Fundamental. Destaco, também, a necessidade da formação acadêmica mais aprofundada para os professores que iniciaram e cursos para os que já atuam, em relação ao uso da música no dia a dia da sala de aula.

Acredito ser necessário que o professor tenha consciência e dever de incluir e cobrar da gestão escolar e do sistema educacional maiores e melhores recursos para o seu trabalho e formação contínua. E que no planejamento seja incluída a música como metodologia no ensino.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietação e mudanças no ensino de artes**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O que é preciso mudar e conservar na escola**. Revista Educação, ed. 2014, fevereiro de 2015, Editora Pátio.

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina M. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental** – A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Blumenau (SC): Acadêmica, 2004.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Blumenau (SC): Academia, 2000.

BRASIL. **Lei federal 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/19394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. **Lei federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. 3. ed., Brasília: MEC, 2001.

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação musical, bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CARICOL, Cássia. **Panorama do Ensino Musical**. Revista Nova Escola, ed. 229, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

CECÍLIO, Tânia Cristina Bassani. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos**. TAMARU, Ângela Harumi; OLIVEIRA, Thiago (colaboradores). Nova Odessa (SP): Faculdades Network, 2015.

DECKERT, Marta. **Educação musical: da teoria à prática na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2012.

PORTAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO COLÉGIO PEDRO II. **História da música brasileira**. Disponível em: <www.portaledumusicalcp2.mus.br/.../PDFs/9ano_06_HM%20Popular.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia; FONSECA, Sonia Maria. **Antecedentes da administração escolar até a república**. Revista Histedbr on-line, Campinas, n. especial, ago. 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com a música na sala de aula**. São Paulo: Saraiva, 2012.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Domingues Santos²⁵
Luis Carlos Gonçalves²⁶

RESUMO

Este trabalho trata sobre a importância das artes visuais na Educação Infantil, em especial, o desenho e a pintura, que ajudam a criança no desenvolvimento psicomotor e sensorial. Analisaremos a forma como a criança se relaciona com o mundo através do desenho, defendendo a proposta de que é através das artes visuais que a criança vai olhar o mundo de modos diferentes, vai aprender a se expressar, a comunicar e a criar imaginações para melhor compreender o mundo e a sociedade em que vive. A metodologia deste trabalho se deu através de pesquisa bibliográfica e documental para embasamento teórico. Além disto, foi realizada pesquisa de campo e de forma participativa, utilizando-se de observação. Elaborou-se uma sequência de atividades com uma criança de 6 anos, para avaliar sua criatividade, bem como para perceber o desenvolvimento de sua coordenação motora e de sua capacidade de observação.

Palavras-chave: Desenho; Pintura; Sentimento.

ABSTRACT

This paper deals with the importance of the visual arts in early childhood education, in particular drawing and painting, which helps the child psychomotor and sensory development. We will analyze the way teachers teach his drawing classes and how the child relates to the world through it, defending the proposal that is through the visual arts that the child will look at the world in different ways, will learn to express themselves, to communicate and create imaginations to better understand the world and society in which he lives. The methodology of this work was done through bibliographical and documentary research to theoretical basis. In addition, field research and participative manner was carried out, using observation. Developed is a sequence of activities with a child of 6 years to assess their creativity and to realize the development of their motor skills and his powers of observation.

Keywords: Drawing; Painting; Feeling.

1 Introdução

Para Korczak (1983, p. 30):

A criança é como a primavera. Ou tem sol, tempo bom, tudo é alegre e bonito. Ou, de repente, vem tempestade, relâmpagos, trovões, raios que

²⁵ Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: marinadominguessantos@hotmail.com)

²⁶ Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lu1313@bol.com.br)

caem. Já o adulto é como se estivesse dentro do nevoeiro. Envolto numa triste névoa. Não tem nem grandes alegrias, nem grandes tristezas. Tudo cinzento e sério.

As funções da arte no início da civilização eram através de mágicas e rituais, mas ao longo dos séculos e das diferentes culturas as funções e os conceitos mudaram, adquirindo componentes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, políticos, religiosos e estéticos, entre outros.

Hoje o conceito de artes continua objeto de grandes debates. Entendemos a arte como uma atividade humana que desenvolvemos através de manifestações estéticas ou comunicativas, realizadas a partir de ideias, emoções e percepções.

Seu objetivo é estimular os apreciadores, dando um significado único e diferente para cada obra e que o contato da criança com o mundo das artes é de grande importância para o seu conhecimento, desenvolvimento de personalidade e para o seu enriquecimento cultural.

2 Revisão bibliográfica

A arte está presente em nosso dia-a-dia, nas cores, formas e figuras de uma parede, nos brinquedos, nas ruas e nos quadros. Ela tem o poder de fazer a criança a explorar, desenvolver e conhecer suas potencialidades.

Acredita-se que todos nós nascemos com uma aptidão artística, quer seja de dançar, de pintar, de cantar, de desenhar e de interpretar. Mas para que possamos desenvolver esses talentos, precisamos de estímulos. É aí que entra a importância das artes visuais na Educação. A arte na escola deve servir para estimular este potencial de cada aluno.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 21):

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos á sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

As artes visuais são consideradas uma linguagem e uma das formas importantes de se expressar e de se comunicar no mundo e na sociedade, e se caracterizam como a criação de obras através de desenhos, pinturas, gravuras, esculturas e colagens, utilizando elementos visuais e táteis para representar o mundo real ou imaginário. Costumam ser incluídas em outras categorias, como teatro, música, ópera e cinema. São consideradas artes visuais: a moda, a fotografia, a arquitetura, o paisagismo, a decoração e a novela.

As artes visuais são um componente tão importante quanto as demais, e não pode ser vista apenas como um passatempo em nossas escolas. Para isso, é necessário que nossos educadores sejam capacitados e preparados para desenvolverem nos alunos o conhecimento de mundo através das artes visuais.

De acordo com Gullar (2003, p. 121):

Saber desenhar é um modo de possuir a realidade, de poder inclusive inventar-lhe sucedâneos. O desenho estabelece a ligação entre o mundo objetivo e a imaginação, entre a realidade e o sonho. Entre o universo individual e o universo social.

O docente precisa conhecer bem a modalidade da educação visual, utilizando materiais acessíveis aos alunos e de fácil manejo. Além disso, precisa entender a importância das artes visuais em sala de aula, pois contribui para que o aluno desenvolva sua interpretação, emoção, sentido da percepção, leitura e sensibilidade. As artes visuais favorecem uma ampla aprendizagem.

O desenho e a pintura não podem ser vistos apenas como um passatempo nas escolas, mas como forma de aprendizagem, trabalhando não só com as mãos no processo criador, como também com a percepção das crianças, o sentimento, a sensação e o desenvolvimento psicomotor.

Além de a arte estar presente em nosso dia-a-dia, podemos através dela representar nosso modo de ser, de agir e de pensar. Sendo assim, o desenho apresenta aspectos relevantes e não podemos ignorá-los nas escolas para um aprendizado significativo na educação das crianças.

Para Iavelberg (2003, p. 43):

A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos.

Em cada aula de arte o aluno vai se aperfeiçoando em suas criações, estimulando sua inteligência, desenvolvendo a observação e o raciocínio. Através de cada criação ele busca a emoção. Organiza os pensamentos, educa-se e liberta da tensão.

A criança cria expressões artísticas e aprecia obras criadas por outros. Mas a nossa Educação Infantil necessita de profissionais que entendam a arte, ensinando a criança de maneira lúdica e criativa, ensinando desde cedo a tornar pessoas criativas e de atitude.

Em Piletti (1988, p. 105):

A atual organização da educação escolar está longe de favorecer a criatividade: manter uma criança sentada numa carteira, durante três ou quatro horas diárias, ouvindo o professor que fala ou copiando o que ele escreve na lousa, antes de promover a criatividade, estimula o conformismo, a passividade e a imitação e a repetição do que os outros fazem.

Os docentes de Educação Infantil necessitam trabalhar com a arte, estimulando a produção de trabalhos das crianças, com desenho, pintura e colagem. Respeitando a faixa etária e o desenvolvimento próprio de cada uma, de forma que sua imaginação, percepção e sentimento sejam trabalhados, favorecendo suas capacidades criativas.

Para a qualidade nos cursos de artes, na perspectiva de Libâneo (1991, p. 54-55):

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] O ensino somente é bem sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudos do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...] Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognitiva entre o aluno e as matérias de ensino.

Piaget (1978) ressalta que todos os órgãos do corpo humano necessitam de alimento para crescer, isso também repete na atividade mental. A mente também precisa ser alimentada através de estímulos exteriores. Através de experiências que a criança vive, é o estímulo que ela precisa para exercitar a sua mente e imaginação. E, pode-se considerar que, um dos estímulos mais importantes para o desenvolvimento da criança, é a atividade de desenhar.

Para Ferreira (2001, p. 151):

(...) o desenho é um processo complexo que envolve imaginação, realidade cotidiana, figuração, e tem como mediação a palavra. (...) a opção por uma teoria direciona as ações do docente em sala de aula e é com base nela que o desenho vai ser focalizado.

Parece-nos que as escolas de Educação Infantil estão mais preocupadas em formar os alunos como grandes dominantes da escrita, da leitura e dos conceitos matemáticos, em detrimento do trabalho com desenho, como se as aulas de artes não fossem importantes.

É comum encontrarmos futuros educadores que rejeitam a proposta de elaboração de qualquer tipo de desenho e pintura. Diz Edwards (2000, p. 100) que:

Infelizmente a maioria dos professores do nível elementar, tão crucial ao ensino de desenho, não recebeu treinamento suficiente na arte de ver e perceber. Consequentemente, tem o mesmo senso de inadequação e incapacidade de desenhar com realismo que os alunos aos quais desejam ensinar.

A importância dos primeiros rabiscos das crianças, que são chamados de garatujas, começa fazer com que elas sintam a necessidade de produzir esses traços para representar o mundo. Muitos adultos não conseguem compreender esses traços e não dão importância. No entanto são importantes para desenvolver a criatividade.

Esses rabiscos fazem parte da representação do mundo, de sua personalidade e motricidade fina e prepara a criança para a escrita. É uma grande descoberta para a criança desenvolver e se interar com o mundo e conhecer novos desenhos.

De acordo com Sans (1995, p. 27):

A criança começa a desenhar, quase sempre, aos 2 anos. Inicialmente se interessa mais pelo efeito que o material produz, do que propriamente pelo desenho que faz. Desenha com rapidez, não se importando com qual mão segura o lápis. Pode até desenhar com as duas simultaneamente. Mesmo não tendo uma coordenação muscular segura, a criança risca em uma folha de papel geralmente linhas simples e curtas. Pouco tempo depois, já é capaz de fazer curvas fechadas, espirais e múltiplos círculos. Por volta dos 3 anos, a criança possui controle muscular para desenhar com mais firmeza. Gosta de imitar a escrita e rabiscar sobre inúmeras marcas repetitivas. Dos rabiscos surge o círculo, que começa a aparecer com mais frequência em seus desenhos.

Os adultos, professores, educadores e até mesmo os pais devem incentivar a criança em seus traços para poder se desenvolver, sempre orientando e encorajando para de alguma forma dar um significado ao mundo de uma forma livre e espontânea. Elogiar e incentivar são fundamentais. Compreender o desenho da criança, perguntar a ela o que está desenhando é uma forma de ver o mundo pelo seu olhar. “Depois de rabiscarem durante alguns dias, as crianças fazem uma descoberta fundamental em arte:

um símbolo desenhado pode representar uma coisa que elas veem à sua volta” (EDWARDS, 2000, p. 91).

Conforme a criança vai tendo o contato com outros desenhos, outras pessoas e outros objetos, automaticamente vão melhorando a sua grafia, o seu desempenho. E o seu traço fica mais enriquecido, o desenho mais identificável e compreensível. A criança passa por diversas fases de desenho até terem um traço bem definido. Analisaremos um breve resumo das fases do desenho da criança.

Segundo Piaget (1971) esses estágios se classificam da seguinte forma:

- Garatuja: (0 a 2 anos) - são os primeiros traços que a criança produz, é um desenho livre feito de rabiscos. E são muito importantes para a criatividade fazendo parte do desenvolvimento infantil. A fase da garatuja é classificada em:
 - a) Desordenada – São movimentos amplos e desordenados, a criança ignora o limite do papel, e não reconhece que os riscos é resultado do movimento com o lápis;
 - b) Ordenada – É quando começa a existir consciência do movimento com o traço, a criança já se concentra e controla o tamanho. E cada risco tem um significado imaginário.
- Pré-Esquemativo: (entre 2 e 6 anos) - nessa fase a criança descobre a relação entre desenho pensamento e realidade. Os objetos são desenhados de uma forma solta e as cores dependem da emoção e não da realidade.
- Esquematismo: (7 a 10 anos) - já existe um conceito definido sobre a figura humana, podendo aparecer grandes exageros. Os desenhos têm formas diferenciadas.
- Realismo - aparece no fim das operações concretas. Começam a surgir as formas geométricas. Através das cores e roupas utilizadas a criança mostra a distinção dos sexos.
- Pseudo-Naturalismo - é a fase das operações abstratas (10 anos em diante). Inicia a investigação da própria personalidade e se divide em dois tipos de tendência: as que tratam do realismo, da objetividade e as que tratam da expressão, da subjetividade. E também há uma maior conscientização no uso da cor.

O desenho é uma forma da criança se encontrar com suas emoções e dar significado a algo que ainda não consegue identificar. É através do desenho que ela vai se comunicar com os adultos, porque não conseguem ainda se comunicar por palavras de modo mais sistematizado.

Uma vez que o foco deste trabalho é a Educação Infantil, vale dizer que, conforme a legislação vigente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, [intelectual](#) e social, complementando a ação da família e da comunidade.

(...) A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

(...) Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Para este nível de ensino, é mais provável, então, que encontremos os estágios Garatuja e Pré-Esquemativo. Contudo, é importante lembrar que a criança pode ou não passar por as fases acima descritas, sendo necessário que respeitemos cada fase, que varia de uma criança pra outra.

Acreditamos que é possível utilizar a técnica do desenho para entender os sentimentos das crianças, as faltas, as necessidades, para perceber traços de personalidades. E tudo isso, para a criança, significa mais uma forma de brincar. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo (1988, p. 92):

(...) a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros.

Enfim, ajudar as crianças a “rabiscarem” é contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

3 Metodologia

A metodologia deste trabalho se deu através de pesquisa bibliográfica e documental para embasamento teórico do artigo. Além disto, foi realizada pesquisa de campo e de forma participativa, utilizando-se de observação como instrumento de coleta de dados. Na pesquisa de campo, foi elaborada uma sequência de atividades com uma criança de 6 anos, que para efeito deste trabalho será denominada de *Júlia*.

Esta sequência de atividades teve como objetivo avaliar a criatividade da criança, além de perceber o desenvolvimento de sua coordenação motora e de sua capacidade de observação.

Para realização da pesquisa de campo e das atividades, foi necessário o total de quatro dias, com quatro horas por dia, com intervalo de 40 minutos para descanso e alimentação.

4 Resultados e discussões

O primeiro dia iniciou com a contação da estória dos *Três Porquinhos*, cuja divulgação se deu pelo escritor australiano Joseph Jacobs. Em seguida foi entregue à Júlia uma folha de sulfite com um desenho dos três porquinhos já elaborado por mim. Foi solicitado a ela apenas que colorisse o desenho.



Imagem 1: Os três porquinhos coloridos por Júlia. Fonte: Autoria própria.

Podemos observar que a criança usou a criatividade em pintar o telhado da casa em diversas cores, demonstrando imaginação.

No segundo dia, foi-lhe entregue uma folha de sulfite em branco e lhe foi pedido que desenhasse sobre o tema, com toda liberdade de desenhar e colorir como desejasse.



Imagem 2: Os três porquinhos desenhados por Júlia. Fonte: Autoria própria.

O desenho da imagem 2 é interessante, pois a criança desenhou os três porquinhos juntos. O irmão mais novo ela colocou em cima de um banquinho numa clara referência à estatura perante o irmão mais velho. E o irmão do meio ela desenhou em cima de uma pedra que é mais baixa que o banquinho.

No canto esquerdo, ela desenhou um piano. Perguntada sobre isso, disse que os porquinhos só recebem visitas de outros porquinhos. E quando chegam as visitas eles tocam piano. No canto direito da folha, a criança desenhou um quarto com o quadro do porquinho mais velho. Podemos perceber que ele é a figura protetora do desenho. Percebemos com clareza que o irmão mais velho é a autoridade da casa construída de

tijolos. O que realmente interessou para a desenhista foi os porquinhos se protegerem dentro da casa.

Brincando sempre com as cores, ela pintou o telhado da casa de roxo com marrom e laranja, o piano de verde e os olhos de um dos porquinhos de amarelo e do outro porquinho de vermelho.

No terceiro dia, foram-lhe entregues três folhas de sulfite para fazer, em cada folha, um desenho livre e que os pintassem.



Imagem 3: Desenho livre desenhado por Júlia. Fonte: Autoria própria.

A imagem 3 mostra um coração feliz, é uma forma de expressar um sentimento através do desenho. Nesse caso é um sentimento de amor e carinho, além de escrever “te amo Marina”. Novamente foi criativa em desenhar um coração com maquiagem, sombra, batom e até *blush*. Desenhou cabelos e pequenos braços abertos em sinal de abraço.



Imagem 4: Desenho livre desenhado por Júlia. Fonte: Autoria própria.

Na imagem quatro, vemos que ela desenhou uma bailarina com os enfeites em volta, a pista de dança e as iluminações no chão. Podemos reparar na largura da saia da bailarina que ficou desproporcional ao tamanho da cintura, que para a desenhista significa uma saia rodada com bastante volume. Percebi que a criança estava bem atenta em cada detalhe desse desenho.



Imagem 5: Desenho livre desenhado por Júlia. Fonte: Autoria própria.

Podemos ver na imagem 5 que a criança desenhou o sol e as nuvens na parte alta da folha representando a alegria. Desenhou o personagem *Mickey Mouse* em baixo e a sua casinha em forma de cogumelo. Utilizou a imaginação e criatividade e usou cores fortes na pintura

No quarto dia, foi-lhe entregue outra folha de sulfite para apenas desenharem, também de forma e tema livres, mas sem colorir, para que a atenção dela estivesse voltada apenas para o desenho e não para a pintura.

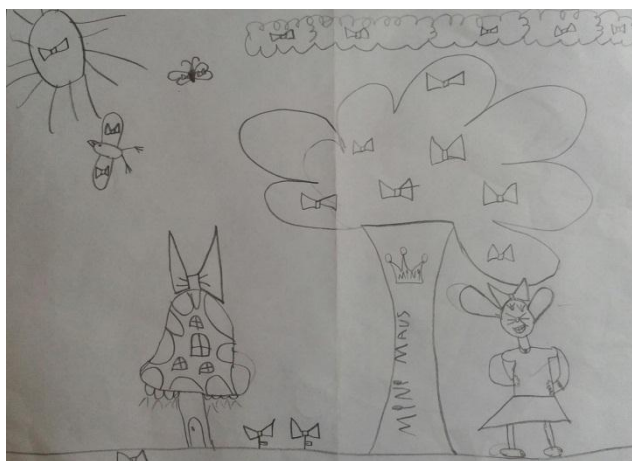


Imagem 6: Desenho livre desenhado por Júlia. Fonte: Autoria própria.

Nessa imagem 6, a criança desenhou a cidade da personagem *Minnie*, enfeitando com laços a árvore, as nuvens, o pássaro e até o sol. Podemos observar que a criança respeita o limite do papel, reconhecendo o que é maior e menor, mais alto, mais largo, direita e esquerda. A criança desenhou um passarinho e uma borboleta provavelmente ela vê no seu dia a dia.

A criança expõe em seus desenhos o que ela observa, o que ela vive diariamente. Observa atentamente os desenhos alheios e transmitem essas imagens no papel, não da mesma forma como foi visto, mas através da sua maneira de se expressar. Segundo Barbosa (2002, p. 4):

Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

5 Considerações finais

É dever dos pais incentivar a coordenação motora de seus filhos através de brincadeiras lúdicas como: brincar de amarelinha, recortar, pular corda, jogar bola etc.. Sempre respeitando a faixa etária da criança. E, na escola, é dever do professor trabalhar a coordenação motora de uma forma, mais específica como: pintar, recortar e colar figuras, brincar de quebra cabeça, pintar dentro de desenhos etc..

Através desses estímulos, a criança irá desenvolver a coordenação motora de forma natural e o resultado será dentro do esperado.

Através desta pesquisa, podemos concluir que o desenho infantil é uma forma de linguagem, onde a criança representa sua cultura. Devemos ressaltar que os educadores rompam com a ideia de que o desenho infantil deva ser belo, com esses estereótipos de “bonito ou feio”, “certo ou errado”.

A criança no momento que está desenhando, o faz de acordo com suas possibilidades motoras, além do seu sentimento interno. Ela não copia de forma objetiva o que vê em seu mundo, mas cria uma representação do que experimentou.

Segundo Derdyk (2004, p. 19):

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário.

O ensino de arte na educação infantil vem sendo discutida por vários autores. No que diz respeito à formação dos professores, muitos não têm formação na área. Acarretando, por isto, em não ser valorizado o ensino de artes como uma atividade importante, além de não se ter uma metodologia adequada para aplicar essa matéria, dificultando o desenvolvimento emocional, estético e criador da criança.

Além dos trabalhos em sala de aula, é de grande importância os pais criarem atividades em casa. Isso ajuda a criança no seu potencial imaginativo e criador.

No entanto, o professor que for capaz de propor, incentivar e depois analisar os desenhos das crianças como um ato de formação profissional e pessoal, verificará que a arte proporciona sentimentos, expressão, prazer e imaginação. E evoluirá em conjunto com seus alunos, como seres humanos.

Referências

BARBOSA, Ana. Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo.** vol. 3. MEC/SEF, 1998.

CECÍLIO, Tânia Cristina Bassani. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos.** TAMARU, Ângela Harumi; OLIVEIRA, Thiago (colaboradores). Nova Odessa (SP): Faculdades Network, 2015.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 2004.

EDWARDS, Betty. **Desenhado com lado direito do cérebro.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos.** Campinas-SP: Papyrus, 2001.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte.** Rio de Janeiro: Revan, 1993.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artemed, 2003.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

MERIDIEU, Florence. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 1974.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional.** São Paulo: Ática, 1988.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista.** Campinas (SP): Papyrus, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: UM DESAFIO NO ÂMBITO ESCOLAR

Cristiane Martins Pereira Donato dos Santos²⁷

Helena dos Reis Prestes²⁸

RESUMO

O transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade que está relacionado ao funcionamento cerebral (disfunção química cerebral), cujo caracterizado como: desatenção, inquietude e impulsividade, proporcionando possíveis atrasos no desenvolvimento de uma criança. É um transtorno reconhecido oficialmente por vários países e pela organização mundial da saúde. Este artigo objetiva argumentar sobre a existência do TDAH e como se dá dentro das escolas públicas de ensino fundamental, o acolhimento e o trabalho afim do desenvolvimento escolar das crianças que apresentam esse transtorno. Os problemas aqui expostos têm a finalidade de proporcionar uma reflexão sobre o assunto para o melhoramento na qualidade de vida dessas crianças. A pesquisa foi feita com bases nas obras de autores que articulam sobre a temática desse estudo. A metodologia usada foi pesquisas em livros, artigos de site e revistas e coleta de informações, em uma escola da região de Santa Bárbara D'Oeste. Essa pesquisa qualitativa foi desenvolvida através de questionários com perguntas abertas, aplicados em dois professores do ensino fundamental I e uma professora da educação especial, como também observação em salas de aula, como estudo de caso com alunos considerados especial. Os dados foram organizados e usados para a produção de uma análise.

Palavras-chave: Aprendizagem, Dificuldade de atenção, Sala de aula.

ABSTRACT

The Attention Deficit Disorder with Hyperactivity (ADHD) is a disorder that is related to brain function (brain chemistry dysfunction) and can lead to executive difficulties. It is characterized by symptoms of inattention, restlessness and impulsivity, providing possible delays in the development of a child. It is an officially recognized disorder for several countries and the World Health Organization. This article aims to argue about the existence of ADHD and how is within public elementary schools, welcoming and working order of the school development of children with this disorder. Problems herein are intended to provide a reflection on the subject to improve the quality of life of these children. The research was done through theoretical bases underlying ADHD, it stresses the importance of acceptance of diversity and the importance of affection. The methodology used was research in books, website and magazine articles and gathering

²⁷ Aluna do 4º Ano de Pedagogia – Faculdades Network – Av. Ampélio Gazeta, 2445, CEP 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (E-mail: cristianedonatos@hotmail.com).

²⁸ Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Network 2005, Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora. Pedagógica e de TCC no Colégio e Faculdades Network (helenaprofa@yahoo.com.br).

information through questionnaires with open questions, applied to two teachers of the elementary school and a teacher of special education, all public school, as well as observation rooms class of these children in particular. The data was organized and used to produce an analysis.

Keywords: *Learning. Attention difficulty. Classroom.*

Introdução

A escola pode participar ativamente na interação saudável e produtiva das crianças com o mundo, portanto, faz-se necessário que a mesma conheça seu público e o respeite em suas particularidades, de outro modo, crianças que necessitam de uma aprendizagem diferenciada para seu desenvolvimento cognitivo, torna-se marginalizadas no âmbito escolar, o que acontece frequentemente com crianças que apresentam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A falta de informações referente ao transtorno, dentro das escolas, vem contribuindo para um tratamento preconceituoso em relação a essas crianças e prejudicando seu relacionamento social e rendimento escolar. O fato delas apresentarem tal diagnóstico, não faz a culpa ser dos pais e, nem das escolas, essa dificuldade se desenvolve na criança, no entanto a escola passa a ser responsabilizada quando não reconhece e não quer enxergar o problema. Se essas crianças forem ignoradas irão passar por lacunas de conteúdo e de relacionamentos social e, conseqüentemente, não vão aprender a coordenar suas estratégias relacionais e de aprendizagem com o mundo, ficarão atrasadas em relação aos seus pares (outras crianças do seu convívio que tem a mesma idade).

O educador poderá contribuir com o desenvolvimento e o crescimento emocional e cognitivo, desses alunos em especial, quando se propor em pesquisar, afim de compreender as necessidades educacionais dos mesmos, podendo então intervir através de estratégias pedagógicas que favoreça a aprendizagem. Contudo, se faz necessário o conhecimento das fases do desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes em idade escolar que apresentam situações normais de aprendizagem, para que tais profissionais trabalhem com segurança compreendendo as eventuais alterações que fogem das regras e por consequência constitui em algumas dificuldades prejudicando na aprendizagem.

Espera-se que este artigo traga alguma elucidação sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que é um dos transtornos mais comum nas escolas, objetivando compreender as dificuldades desses alunos, como também o ensino adequado, através de intervenções pedagógicas reflexivas nos processos didáticos em sala de aula, promovendo um melhoramento educacional e social desses discentes, ademais auxiliando na reflexão dos docentes, cujo se estabeleça condutas dentro das salas de aula, um convívio harmonioso e um ensino dialógico.

Sabe-se que há muita polêmica no que diz respeito a medicalização dessas crianças, não é o objetivo deste artigo discutir sobre tal polêmica, mas sim de ressaltar a importância da escola como mediadora dos seus direitos, incluindo-as em todo contexto escolar com ações de tenham um desenvolvimento e crescimento na aprendizagem.

Esse estudo se faz importante no objetivo de observar e investigar as ações em âmbito escolar dentro desse quadro, que se mostra bastante comum nas escolas em ditame da não aprendizagem e dificuldades de ordem social. Portanto esse trabalho buscou refletir e encontrar respostas para a pergunta-chave: como educadores podem promover a aprendizagem e proporcionar condições para um desenvolvimento escolar saudável e produtivo em crianças com TDAH. Para esse fim foi realizada uma pesquisa que se qualifica qualitativa exploratória com estudo em campo em escola Municipal, na região de Santa Bárbara Doeste - SP. Pretendendo analisar as ações pedagógicas dos professores com alunos que apresentam o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e Predominantemente Desatento, baseando-se em fundamentos teóricos da: (Associação Brasileira do Déficit de Atenção-ABDA) e de alguns autores como: Freire, (1996), Wallon (2010), Vygotsky (2010) entre outros, como também pesquisas em artigos de sites e revistas. Foi realizada coleta de informações através de questionários com seis perguntas abertas, aplicadas em dois professores do ensino fundamental I e uma professora da educação especial, todos de escola pública, como também observação em salas de aula dessas crianças em especial. Os dados foram organizados e usados para a produção de uma análise.

Fundamentação Teórica

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) não é considerado um problema da atualidade e de natureza social gerado pelos avanços da tecnologia e modernidade, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), desde 1902 foi observado e são estudados casos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que não podiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais, mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral, na época desconhecido.

O TDAH apresenta alguns sintomas que “são graus inadequados do desenvolvimento da atenção, da atividade motora e da impulsividade, resultando em comprometimento clinicamente significativo das funções sociais, acadêmicas ou profissionais” (Genes, 2003, p.34), essa afirmação é facilmente observável no âmbito escolar, devido à uma diversidade de experimentações cognitiva, afetiva e social, levando crianças que apresentam tal transtorno sofrerem de conflitos internos. Esses conflitos podem apresentar-se através de dificuldades com regras e limites fazendo com que, essas crianças em especial, sejam rotulados de chatas, muito agitadas e até agressivas.

É importante salientar que a ABDA deixa claro que toda criança com TDAH é desatenta, mas nem sempre imperativa, como também nem toda criança desatenta apresenta esse quadro, pois a desatenção e a hiperatividade pode estar presente em vários outros transtornos.

Aprendizagem de Crianças com TDAH, como professores devem se posicionar

De acordo com (ITANI, 1998, p.124), “o preconceito é a instituição da lei social, não refletida. A prática revela um ideário presente no imaginário social, o que revela também a sociedade como ela busca se constituir”. Esse conceito é considerável para entendermos o porquê muitas escolas têm atribuído às crianças com TDAH a responsabilidade de não aprenderem, submetendo-as a um sentimento de incapacidade por consequência gerando na mesma, baixa autoestima prejudicando-as em seu aprendizado educacional e no convívio social.

É inevitável que os educadores sejam receptivos às diferenças e ponderados aos limites e possibilidades de cada aluno, que é único e singular, porém equivalente em direitos, deveres, necessidades e em valor. Consoante a este fato temos a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96), que descreve no seu art. 3º “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar sua cultura, o pensamento, a arte e o saber; respeito à liberdade e apreço à tolerância”, infelizmente o processo de uma escola para todos ainda não está consolidada.

O que afirma a citação a seguir;

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2001, p.13).

Dá a necessidade de os educadores fazerem com que os direitos sejam exercidos de maneira saudável e produtiva na vida escolar das crianças, em especial das que necessitam de recursos específicos para sua aprendizagem, como é o caso das que tem TDAH.

Sobre a inclusão e a necessidade de investimentos em conhecimento, Araújo cita:

E o fato concreto que temos em nossa sociedade é que uma parcela considerável da população chega às escolas sem as competências cognitivas, tanto estruturais quanto funcionais, para se apropriar de um mundo conceitual que vai além do mundo dos conhecimentos práticos. É nesse que cabe a sociedade intervir no processo educacional, a partir de pesquisas bem fundamentadas, fornecendo as condições necessárias para que os sujeitos se constituam como cidadãos de um universo cultural letrado (ARAUJO, 1998, p.41).

Crianças que apresentam TDAH requer maior atenção, da parte dos educadores, e métodos apropriados, pois mostram inteligência, ou seja, possuem capacidade de conhecer e aprender.

É o que afirma a citação a seguir;

Embora não haja comprometimento da inteligência, é possível que a forma de trabalho de seu cérebro gere dificuldades na interpretação de problemas, o que poderá se refletir em comprometimento da aprendizagem e na adaptação do ser às exigências da sociedade (CAMPOS; GOLDBERG; CAPELLINI; PADULA, 2007).

Quando não são enxergados como capazes, essas crianças correm o risco de terem um baixo nível de sua autoestima podendo leva-las ao fracasso escolar.

Frequentemente observa-se que o professor, movido pela cultura, faz predominar seus conhecimentos em relação a aprendizagem dos seus alunos, desprezando os conhecimentos e experiências por eles incorporado em estágios anteriores, o que não ajuda no progresso da aprendizagem.

Tal assertiva é embasada nas obras de Piaget. Sobre o assunto ele nos afirma;

A inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência. Quer se trata do pensamento que, graças ao juízo, faz entrar o novo no já conhecido, reduzindo assim o universo às suas próprias noções, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas que percebe reconduzindo-as aos seus esquemas, nos dois casos a adaptação intelectual comporta um elemento de assimilação, quer dizer, de estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à atividade do sujeito (MUNARI, 2010, apud, PIAGET, p.30).

O professor poderá se beneficiar da avaliação diagnóstica, para identificar o nível do processo de construção do conhecimento que encontra seu aluno, recuperando aprendizados anteriores e possibilitando intervenções pedagógicas que contribua no seu progresso educacional para que não sejam excluídos e rotulados como também criar condições para que eles sejam autores da construção de seus conhecimentos. A avaliação deve ser um instrumento para que, apoios pedagógicos, sejam efetuados visando a evolução, no contexto educacional escolar e o sucesso dos mesmos.

Sobre o assunto, a Secretaria da Educação Especial - Ministério da Educação (MEC) descreve;

A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação especial 2006, p.9)

Vygotsky (2007) destaca a importância da intervenção pedagógica, segundo ele, o indivíduo tem capacidade de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra, esta intervenção deve acontecer no momento em que a criança ainda não aprendeu certa habilidade, mas está no processo de desenvolvimento, para ele o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. A importância da avaliação diagnóstica, citada no parágrafo anterior, concorda com a teoria de Vygotsky. O professor precisa saber o nível de conhecimento do seu aluno para ajudá-lo progredir em seu aprendizado e através dessa interação ele conhecerá o nível de desenvolvimento potencial que essa criança possui, facilitando no planejamento de aulas mais específicas e na aplicação de materiais didáticos como estímulos auxiliares.

...a cada estágio de seu desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Portanto um aspecto crucial da condição humana, e que começa na infância, é a criação e o uso de estímulos auxiliares ou “ artificiais”; através desses estímulos uma situação inédita e as reações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa (VIGOSTSKY, 2007, p. 151).

Crianças com TDAH, conseguem se beneficiar dos conceitos descritos acima, e se sentirão valorizadas e capazes por terem sua subjetividade respeitada. Embora elas realizem “a interpretação do mundo de forma complexa. Sua agitação motora e impulsividade, atenção não direcionada e a desconcentração fazem com que se percam num mundo de estímulos auditivos, visuais, sensoriais, entre outros” (CAMPOS, Lúcia Galvão *et al*, 2007). Essas crianças apresentam inteligência normal, ou seja, possuem capacidade de conhecer e aprender.

Em uma matéria para o G1, 2015 a Dr^a. Ana Escobar explica que as crianças que apresentam TDAH, tem alterações na liberação e capacitação de neurotransmissores prejudicando os comandos de inibição de comportamentos impulsivos, elas perdem a capacidade de prestar atenção, de autocontrole, de memória, de planejamento e de organização.

O aprender requer auxílio de condições neurobiológicas, cognitivas e emocionais e quando observado, na criança, qualquer fragilidade nesses aspectos é preciso uma intervenção enriquecedora atingindo cada uma em sua individualidade auxiliando-a em seu aprendizado para que aprendam mais e melhor através de sua capacidade cognitiva.

Cada aluno pensa, comunica-se com o mundo e constrói seu aprendizado de forma singular, o meio que ele vive é carregado de significados e esses, através da interação social da criança, se transformarão em novos conhecimentos. Coaduna-se com essas reflexões, Wallon, quando ressalta que a construção do conhecimento em uma criança, acontece em estágios anteriores e que “em cada etapa ultrapassada a criança deixa atrás de si possibilidades que não estão mortas” (Wallon, 2010, p.13).

Crianças que apresentam esse transtorno não são diferentes, mas devido as características no comportamento: desatenção, hiperatividade-impulsividade, torna-se ainda mais complexo o trabalho do professor de resgatar de forma motivadora os diversos conhecimentos que elas têm acumulado. Portanto, se faz necessário um olhar sensível e investigador da parte do professor para com essas crianças. Também se faz necessário pesquisas sobre como trabalhar de maneira eficaz com elas, como conduzi-las, quais métodos utilizarem, perfil didático que sejam mais adequados, precisam de dar um bom acolhimento e ter uma escuta qualificada.

Sobre situações, na educação, que fogem do processo formal, Moysés diz:

Não se pode ignorar que paralelamente ao processo formal de ensino e aprendizagem, ocorre um outro processo que nem sempre é captado pelo professor: a criança que, por inúmeras causas, não consegue aprender o que lhe é cobrado, vai, no entanto, aprendendo o quanto é “incapaz” e inferior aos que são promovidos para as séries seguintes. Nos anos em que frequenta a escola e que antecedem a sua exclusão da mesma, ela vai aprendendo a se sentir desvalorizada como pessoa e a se ver como alguém que não é digno de amor e de aprovação (MOYSÉS, 1986 apud OLIVEIRA, 1994, p.17).

Podemos dizer que o conhecimento de um professor (adquirido em sua formação e de experiências anteriores) não será suficiente para atender as possíveis necessidades educacionais especiais, que alguns dos seus educandos poderão apresentar. Será de grande auxílio, que os conhecimentos adquiridos pelo professor sobre o transtorno sejam compartilhados com toda equipe educacional da escola e família

dessas crianças. É importante que esses adultos entrelaçam todas as informações sobre a criança e de acordo com suas necessidades sejam levantados novos critérios pedagógicos, afim promover o aprendizado, sendo assim, juntos contribuirão no desenvolvimento acadêmico, desses alunos em especial.

Sobre pesquisa e ensino Freire diz;

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Há divergências entre famílias, escolas e profissionais da saúde em relação ao conceito e tratamento do TDAH. Independente da causa, o que corrobora para um melhor desenvolvimento intelectual dessas crianças, é a ciência de que cada aluno é único e têm necessidades distintas, sendo assim, a dedicação e a proximidade do educador com esses alunos, faz com que eles tenham experiências enriquecedoras e através delas constroem sua intersubjetividade e adquirem atenção, percepção, aprendizagem e outros processos cognitivos. Trabalhar com elas valorizando suas competências, com certeza, será mais produtivo do que trabalhar suas limitações. Um dos meios que favorece a valorização dessas crianças é quando se trabalha a afetividade. Para Cunha (2013) “ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos”, a prática dessa teoria no ambiente escolar, faz toda a diferença no sucesso da aprendizagem. Para Wallon;

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. Uma totalização indivisa opera-se então entre disposições psíquicas, todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores adquirem o poder de desencadeá-la de maneira quase certa (WALLON, 2010, p.121).

Em um artigo para a revista nova escola Salla (2012) salienta a importância da emoção no processo de retenção da informação e relata que o professor poderá saber se o seu aluno está assimilando de forma positiva ou negativa os conteúdos trabalhados em sala de aula, observando suas emoções, neste artigo. Wallon é citado defendendo a afetividade e a cognição no desenvolvimento da criança;

Para o pesquisador Wallon a pessoa é resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento. O que é conquistado em um desses conjuntos interfere nos demais. O afetivo, por meio de emoções, sentimentos e paixões, sinaliza como o mundo interno e externo nos afeta. Para Wallon, que estudou a afetividade geneticamente, os acontecimentos à nossa volta

estimulam tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, interferindo no desenvolvimento (WALLON apud ALMEIDA, 2012, p. 51).

Salla (2012) também cita Piaget e Vygotsky como defensores da importância do aspecto emocional para aprendizagem. O tempo de processamento da informação nas crianças que possuem TDAH é menor e usando estratégias de ensino com a qual sentirão motivadas, poderá ajudar o professor a obter as informações necessárias e dimensionar seus conhecimentos. Salla diz que; “o professor, ao observar as emoções dos estudantes, pode ter pistas de como o meio escolar os afeta: se está instigando emocionalmente ou causando apatia por ser desestimulante. Dessa forma, consegue reverter um quadro negativo, que não favorece a aprendizagem” (SALLA, 2012, p.51).

É relevante que o professor mantenha o foco na interação entre ele, o saber e o aluno, observando se as atividades propostas estão estimulando o aluno, caso contrário adaptá-la, para que seja possível um maior tempo de atenção dessas crianças em particular. A atenção é um processo cognitivo pelo qual o intelecto focaliza e seleciona os estímulos, na escola esses estímulos podem ser oferecidos de formas atrativas, como nas aulas de informática.

TDHA e a Tecnologia

Quando é proposto para as crianças em geral, resolverem atividades através dos programas pedagógicos instalados no computador, crianças com TDAH conseguem o resultado com maior facilidade em menor tempo, tendo como referência as atividades por escrito, com o mesmo grau de dificuldade, sobre esse assunto Zaffari (2005) diz: “Nem só as dificuldades cognitivas podem ser trabalhadas, as de natureza afetiva e emocional também. Crianças com TDAH reagem muito bem ao uso dos computadores na aprendizagem pelo fato que a intercalação de textos, imagens, sons e movimentos conseguem capturar a sua atenção”. Esse comportamento se dá, porque crianças sentem prazer em participar de aulas que saem da rotina, ademais o computador é algo que elas estão dominando cada vez mais cedo. Com as crianças que têm TDAH, não é diferente, quando sentem prazer em realizar alguma atividade, elas conseguem a atenção seletiva, priorizando as informações necessárias para trabalharem as atividades propostas para aquele momento, apresentando um melhor rendimento nas mesmas e com isso aumentando sua autoconfiança.

É relevante saber que: “a adoção da tecnologia pela tecnologia não garante melhorias nos resultados de aprendizagem ou enriquecimento na experiência educacional” (Murphy, 2011 apud Adorno, Reginato, 2014), essas aulas também precisam de ser planejadas e ter um objetivo a ser alcançado.

Os meios tecnológicos no aprendizado das crianças com TDAH, são fortes aliados, quando encorajadas a usarem o computador para trabalhar suas dificuldades, essas crianças sentem-se motivadas, pois não identifica aquele momento como uma obrigação, um compromisso de seguir regras e por consequência aumenta seu tempo de atenção, conseguindo focar no que a atividade está pedindo. É importante que o exercício proposto através do computador esteja em níveis de dificuldades que esta criança seja capaz de resolver, caso contrário ela perderá o interesse após algumas tentativas.

A infografia que é um tipo de representação visual gráfica, e facilita a compreensão de conteúdo, em que apenas o texto escrito dificultaria o entendimento,

decerto seria uma excelente alternativa na ajuda das crianças com TDAH. Este meio complementar de ensino oferecerá condições, para que essas crianças, sejam capazes de assimilar as informações propostas, mediante a um conjunto de técnicas audiovisuais que organiza a atividade de forma com que, crianças que apresentam esse transtorno, consigam fazer uma releitura e estabelecer relações de aprendizado anteriores e proporcionando um desenvolvimento do seu pensamento crítico.

Adorno diz que,

...considerando-se a capacidade da infografia em tornar atrativo os mais diversos assuntos ou de apresentar de forma simples informações complexas, a partir da organização e estética da informação que é possibilitada pela articulação dos elementos visuais de seu design gráfico (ADORNO, 2014, p.6).

Investimentos nesses softwares são de custos elevados para o orçamento das escolas, para que o governo faça tal investimento é preciso que haja leis que alicerçam esses alunos em especial. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), está em tramitação o projeto de lei nº 7.081, de 2010, que determina manter programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) por intermédio de equipe multidisciplinar, com a participação de educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos, entre outros. Além disso, a proposição estabelece que as escolas de educação básica devem assegurar o acesso aos recursos didáticos adequados à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em comento bem como oferecer aos professores da educação básica cursos sobre o diagnóstico e o tratamento de dislexia e do TDAH.

Decorrente de diferentes motivos, o acesso à tecnologia, para alguns professores, ainda é inviável. Ainda assim, o professor, que tem em sua sala de aula alunos com TDAH, poderá planejar suas aulas e desenvolve-las através de procedimentos criativos e dinâmicos capaz de atrair a atenção e provocar a motivação, alguns jogos são bem eficientes para a concentração e memorização dessas crianças. Possibilitando momentos prazerosos, mas determinando regras e metas, eles ajudam a melhorar a memória e concentração, contudo essas aulas também devem ser planejadas e acompanhadas, afim de alcançar o sucesso da aprendizagem educacional das crianças com TDAH.

Focalizar na noção do déficit que limita a criança em seu aprendizado é uma atitude equivocada. Para esses alunos em especial, é mais vantajoso quando o educador prioriza as formas com que os ambientes sociais e culturais deles, interferem de forma mediadora e significativa, proporcionando um maior conhecimento. É imprescindível nutrir um contentamento a essas crianças e fazer com que superem desafios, proporcionando sua autoconfiança, o ambiente escolar tem que ser um provedor do desenvolvimento cognitivo e a socialização dos discentes, “analisar e promover o desenvolvimento da inteligência infantil é algo inerente à função social atribuída a escola, mas não podemos perder a noção de totalidade de que cada criança ali presente é muito mais do que um aparelho cognitivo” (ARAÚJO, 1998, p. 32).

Sobre o respeito as particularidades de cada criança, Freire afirma que;

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha no seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredi princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 1997, p. 25).

O processo de alfabetização é complexo e cada aluno é único na aquisição da aprendizagem e todos precisam ter a mesma oportunidade, sendo assim, torna-se importante que o educador conheça o limite de desenvolvimento natural de seus alunos, para que consiga enxergar aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem ou algum transtorno, como o TDAH e comprometer-se para que estes tenham direitos iguais no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Essa pesquisa se qualifica qualitativa exploratória com estudo de caso, em campo na Escola Municipal na região de Santa Bárbara d'Oeste. Foi realizada coleta de informações através de questionários com seis perguntas abertas, aplicadas em dois professores do ensino fundamental I e uma professora da educação especial, todos de escola pública, como também observação em salas de aula dessas crianças em especial. Os dados foram organizados e usados para a produção de uma análise. Também utilizando as bases de cunhos teóricos já citados nesse estudo. Com intuito de investigar e entender as didáticas aplicadas com alunos que apresentam o TDH.

Análise e Resultados

Durante os dias de observação, em uma sala do segundo ano da educação fundamental, pode ser constatado que há uma dificuldade do professor em atender didaticamente o aluno com TDAH. Esse profissional tem uma certa ansiedade para cumprir seu plano de aula e dar conta das metas propostas pela coordenação e assim não observa se a metodologia usada está atendendo todos os alunos. No início da aula, até começa a dar atenção especial para o aluno que apresenta o transtorno, repetindo as explicações, dando exemplos de conhecimentos já adquiridos pela criança e um contato visual mais próximo, mas não consegue por muito tempo, pois os outros alunos começam a exigir sua atenção. Consequentemente a professora deixa de auxiliar o aluno que tem TDAH e começa uma nova atividade para manter a ordem na sala de aula.

Esse aluno em especial, costuma ter crise nervosa se arrastando pelo chão, deita na cadeira com a cabeça para baixo e anda pela sala mexendo com os colegas. É perceptível, na professora, a sensação de despreparo para tal situação, no entanto não foi

observado nenhuma mobilização para estratégias de relacionamento e ensino que atenda às necessidades desse aluno.

Na sala do primeiro ano também foi observado uma criança com TDAH, nesse caso o problema de descontrole emocional, não havia, porém, a criança não parava em sua carteira, andava o tempo todo e desconcentrava seus colegas. Esse aluno estava com problemas na alfabetização, sua atenção estava prejudicada. Ele já estava sendo acompanhado por médicos especialista e foi medicado. Por meio do medicamento foi observado uma melhora em seu comportamento e por consequência seu rendimento escolar progrediu.

O resultado das entrevistas feita com algumas professoras do ensino fundamental, prevaleceu que a desatenção é o sintoma mais prejudicial no aprendizado dessas crianças, pois elas não conseguem manter o foco e acabam ficando atrasadas e muitas vezes acabam perdendo o interesse na aula e/ou atividades propostas. A professora do primeiro ano disse: “ *ele se dispersa com muita facilidade, tento, adequar cada atividade, porém, devido ao grande número de alunos (28) em sala de aula e sem apoio (auxiliar), algumas estratégias dão certo outras não, pelo fato dessas crianças necessitarem de muita atenção*”.

Quando perguntado sobre apoio por parte da coordenação, disseram que não tem recebido orientações sobre o assunto e de como trabalhar com essas crianças, também nenhuma proposta de conteúdos estratégicos específico. Disseram que, quando o caso é comunicado na coordenação, é feito o pedido de encaminhamento para oftalmologista, audiometria e processamento auditivo, mas não há uma cobrança junto a família do resultado desses exames, e comumente esses resultados não retornam para a escola e a situação do aluno continua a mesma.

As professoras entrevistadas não atribuem a defasagem na aprendizagem dessas crianças, por motivo de seus comportamentos. Disseram que o professor deve buscar meios para que o aluno avance. Elas concordaram que esses alunos se mostram inquietos e agitados em relação aos seus colegas e não possuem bons relacionamentos com os mesmos, pelo motivo de se intrometerem o tempo todo no que estão fazendo e mexerem em seu material escolar. Têm dificuldades em seguir regras, geralmente sofre repreensões na hora do intervalo escolar por parte de adultos. Relataram também, que estes alunos se incomodam com as críticas que são feitas sobre eles, ficando nervosos e irritados e até choram, também reclamam que os colegas não querem ficar sentados em dupla com eles, por outro lado, a professora do primeiro ano disse já ter lecionado em outra sala (anos anteriores) que havia um aluno com TDAH diagnosticado e este não dava importância as reclamações feitas por colegas e adultos que trabalhavam na escola. Ela disse: “*parecem não perceberem o que está acontecendo em sua volta*”.

Simultaneamente foram entrevistadas professoras da educação especial, afim de saber qual a posição dessas profissionais em relação a alunos com TDAH, seu aprendizado e interação social. Ambas de escolas municipais, uma trabalha na mesma escola onde foi observado os dois alunos e realizada a pesquisa com as professoras do ensino fundamental, a outra profissional trabalha em uma outra unidade do mesmo município. Elas deixaram claro que o atendimento em sala de recurso é para aluno com Diagnóstico de Deficiência (Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, Paralisia Cerebral, TEA Transtorno Espectro Autista e Altas Habilidades / Superdotação). Portanto os alunos com TDAH não são público alvo da educação especial para atendimento em sala de recurso, tendo em vista que são portadores de transtorno e não deficiência. Como citado em parágrafos anteriores, ainda não foi aprovado uma lei que ampara essas crianças. A sala de recurso funciona dentro

do prédio da escola e são enviados, pela prefeitura, materiais pedagógicos exclusivamente para a sala.

Dentro das queixas mais comum, da parte dos educadores, as duas profissionais descreveram: *aluno muito agitado, inquieto, dispersa com facilidade, são rotulados de preguiçosos, falam muito, não conclui as atividades propostas em sala de aula, autoestima baixa e tem dificuldade em cumprir regras, se organizar e a planejar naquilo que precisam fazer.*

Elas concordam que elogiar sempre diante de seus progressos, porém cobrar assiduidade na realização das atividades obtém-se um resultado satisfatório. A professora de educação especial, que trabalha na unidade, onde foi observado os dois alunos, enfatizou:

“Apesar de o serviço público municipal não ofertar capacitações para os professores sobre essa temática, existe sim, professores comprometidos que tentam várias estratégias para ajudar a criança no seu processo de desenvolvimento, buscando muitas vezes auxílio da coordenação, troca de experiência com outros profissionais e conhecimento através de pesquisas na internet, livros e revistas. Por outro lado, também existe “uma minoria” que nota as dificuldades, mas não se empenham tanto para ajudar”.

Elas acreditam que a porcentagem seja de 2 a 3% de crianças que apresentam esse transtorno. Porém deixam claro que muitos casos não são diagnosticados (encara-se como falta de limites) e que o processo de diagnóstico envolve uma avaliação multidisciplinar que o município não dispõe no momento.

Portanto, concluímos que, infelizmente, esse transtorno não é muito trabalhado na rede, por se tratar mais de um problema comportamental e não intelectual e que ele não associa necessariamente à dificuldades de aprendizagem, mas devido às características do transtorno, muitas vezes há reclamação dos professores quanto ao rendimento escolar. Em relação ao relacionamento, interação social pode haver prejuízo, pois tendem a ser rejeitados pelos colegas devido aos comportamentos apresentados.

As profissionais da educação especial, afirmaram que ajudam, informalmente, as professoras quando essas têm aluno com TDAH e as procura, trocam experiências, afim de criarem estratégias que poderão ajudar no avanço educacional da criança.

Através dessas experiências vivenciadas em sala de aula, pode-se observar que quando o professor dispõe de um tempo e trabalha diretamente com as necessidades individuais do aluno que apresenta o transtorno, o mesmo, consegue um maior tempo de atenção, conseguindo assim realizar sua atividade. A interação professor/aluno dentro de uma sala de aula tende a desenvolver sentimentos que serão somados e demonstrados através do comportamento. Esses comportamentos podem expressar sentimentos de ansiedade, medo, alegria e amor.

É notável a dificuldade do professor em ajudar essas crianças a resgatar e construir novos conhecimentos, o auxílio de um outro adulto dentro da sala de aula, e

um apoio mais acentuado da coordenação acrescentaria muito no desempenho da aplicação das atividades pedagógicas diferenciadas.

Algumas estratégias simples poderão ser usadas pelo professor, em sala de aula, para melhorar a interação e o desenvolvimento educacional de alunos com TDAH, como: pautar, as vezes enumerar as instruções, deixando mais fácil para a criança seguir, deixar clara as rotinas, envolver a criança em apresentações, trabalhar (frequentemente) com material de apoio.

Pudemos observar que a irritabilidade desses alunos, na maior parte das vezes, vem pela pressão através de cobranças do meio familiar e da escola e que seu interesse pelo aprendizado tende a melhorar nas aulas em grupos com expressões corporais espontâneas que acabam, incentivando-os a querer aprender e participar, eles apresentaram maior interesse por aulas dinâmicas, que aconteceram na disciplina de educação física e nos momentos de apresentações de projetos, onde apresentaram através de músicas, danças e teatros. Boulch observa que;

A atenção perceptiva é, de fato, a consequência de uma vigilância específica do córtex cerebral, comandada pela atividade média da substância reticular. Essa vigilância é máxima para uma atividade média da substância reticular; na criança instável, essa atividade situa-se amplamente acima do limiar realiza uma verdadeira “misturada” das funções corticais. Qualquer tensão emocional aumenta ainda o nível da atividade reticular. Toda excitação, toda agitação age no mesmo sentido. Compreende-se, então, que o trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controle tônico e de relaxação cautelosamente conduzido. É importante que o professor saiba que um trabalho corporal, e não de punições, constitui a melhor ajuda a uma criança incapaz de controlar-se. (BOULCH, 1987, p.30).

É imprescindível que o educador identifica e aceita as dificuldades e limitações de seus alunos, nunca delimitar o ensino e sim dialogar, interagir, fazer com que esses alunos compartilham da construção do conhecimento. O respeito as individualidades, o comprometimento responsável com o desenvolvimento e crescimento educacional do aluno são características necessárias na vida desse profissional.

Considerações Finais

Este artigo teve como questão central a observação de como educadores podem promover a aprendizagem e proporcionar condições para um desenvolvimento escolar saudável e produtivo em crianças com TDAH. A inclusão dessas crianças no ambiente escolar depende que todo profissional comprometido com a educação, esteja envolvido com práticas pedagógicas, como também de autoridades empenhadas na aprovação de leis que ampara essas crianças. Elas precisam ser acompanhadas pela coordenação, sala de recursos e outros órgãos que administram o processo de inclusão, para que, ao estudarem as dificuldades e desafios de uma criança com TDAH exista uma estatística: quantidade dessas crianças nas escolas; como está sendo trabalhado os conteúdos e qual

resultado alcançado. A dificuldade de encontrar tal estatística foi observada durante o tempo dessa pesquisa.

A falta de pesquisas, explorações, investigações de dados sobre esses alunos, tem dificultado muito o trabalho do professor em sala de aula, como também informações para as famílias dessas crianças. Nesse contexto percebe-se a importância da escola como um ambiente de oportunidades, quando preciso, deixa o formalismo do processo educacional e oferece a essas crianças vivências no âmbito escolar, que as enriqueça e proporciona condições de sucesso em sua vida acadêmica.

Através de toda essa vivência, por pesquisas e observações, observou-se que processos de culpabilizar não ajudam em nada, é preciso descobrir novas práticas para ajudar essas crianças a superar suas dificuldades. Quanto maior o esforço, de adultos que fazem parte do seu dia a dia, para que a aprendizagem de certo, maior será a condição de sucesso delas. É preciso investir nas possibilidades de aprendizagem, pois elas são capazes de aprenderem. Cury diz que;

“A escola dos meus sonhos une a seriedade de um executivo à alegria de um palhaço, a força da lógica à singeleza do amor. Na escola dos meus sonhos cada criança é uma joia única no teatro da existência, mais importante que todo dinheiro do mundo. Nela, os professores e os alunos escrevem uma belíssima história, são jardineiros que fazem da sala de aula um canteiro de pensadores” (CURY, 2008, p. 113).

Educar envolve a troca de saberes dos iguais e dos desiguais, sendo uma sociedade igual, porém somos únicos na nossa diferença.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. *et al.* **Diferenças e preconceito na escola, alternativas teóricas e práticas.** São Paulo, Summus, 1998.

ABDA-Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Cartilhas sobre TDAH.** Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/>>. Acesso em: 11 set. 2015.

ADORNO, L. REGINATO, B. **Possibilidades de contribuição da infografia como tecnologia assistiva em benefício do acesso à educação a pessoas com TDAH.** São Paulo, Blucher, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/possibilidades-de-contribuio-da-infografia-como-tecnologia-assistiva-em-beneficio-do-acesso-educao-a-pessoas-com-tdah-12841>>. Acesso em: 19 set. 2015.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BOULCH, Le. **Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, dez. 1996. Nas, Art. 3º. I, II e IV. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

CUNHA, Eugenio. **Afetividade na prática pedagógica.** Mar. 2013. Disponível em: <http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/afetividade_na_pratica_pedagogica.html>. Acesso em: 18 set. 2015.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.** Brasília, 2006.

ESCOBAR, Ana. **Entendendo o TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.** Rio de Janeiro, ag. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bemestar/blog/doutora-ana-responde/post/entendendo-o-tdah-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade.html>>. Acesso em: 14 set. 2015.

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

GENES, Milton. **Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade (TDAH/I).** Rio de Janeiro: Out, 2003. Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula.** In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sammus, 1998.

KISIELEWICZ, A.L.; KOSCIANSKI, A. **A implementação de jogos de computador educacionais: uma visão geral.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologias PR.v.4, n.1, p.92-111, jan. /abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/about/contact>>. Acesso em: 20 set. 2015

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, dez. 1996. Nas, Art. 3º. I, II e IV. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Tiago Gomes dos Santos Souza, 2010.

OLIVEIRA, Ivone. **Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação na Sala de Aula.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Marta. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 2013.

SALLA, Fernanda. **Toda a atenção para a neurociência.** Revista Nova escola. São Paulo, 2012.

SILVA, K; CABRAL, S. **TDAH.** Rio de Janeiro, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Neto; Luís Barreto; Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fonter, 2010.

WIKIPÉDIA, **a enciclopédia livre.** Disponível em:

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Infografia>>. Acesso em: 11 set. 2015

ZAFFARI, Clair. **Dificuldades de aprendizagem e o uso do computador.** Portal Marista, Porto Alegre, out.2005. Disponível em : <http://www.maristas.org.br/portal/artigos.asp?ID Art=10> . Acesso em: 18 set.2015.

ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO INTEGRAL: A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Daniele Cristine de Lima ¹
Helena Prestes Reis ²

RESUMO

A relação família e escola é hoje uma discussão complexa, e envolve o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A ausência dos pais e a falta de comprometimento com os filhos podem ser indicativos, na aprendizagem, no contexto familiar. E diante desse contexto, define como objetivo nessa pesquisa argumentar a importância da interação familiar e a escola integral no desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Na proposta de Escola Integral é fornecido um período maior para que o aluno participe de num ambiente escolar, a questão fica na esperança de melhorar a aprendizagem, porém esses alunos realmente irão ter um melhor desenvolvimento ou apenas ficarão nesse ambiente por mais tempo? A família será presente nas necessidades de seus filhos, ou apenas distanciará mais ainda em nome da sobrevivência e do trabalho familiar? Diante desses questionamentos, esse estudo vem investigar o ambiente escolar integral e a relação familiar, em relação ao desenvolvimento de aprendizagem e formação de cidadania dos alunos. Sendo baseado na fundamentação teórica de autores como: ARROYO (1988), ANÍSIO TEIXEIRA (1977), PARO (1988) entre outros. Sendo a pesquisa de campo em uma escola na região de Santa Barbara D'Oeste.

Palavras Chaves: Escola, Família, Educação integral.

ABSTRACT

The relationship family and school is today a complex discussion, and involves teaching and students' learning process. The absence of parents and lack of commitment to children may be indicative. And before that context, defines the objective of this research to argue the importance of family interaction and comprehensive school in developing student learning. The proposed Comprehensive School a longer period is provided for the student to participate in a school environment, the question is hoping to improve learning, however these students will actually have a better development or just in this environment will be longer? The family will be present on the needs of your children, or just distanced, more so on behalf of survival and work? Faced with these questions this study is to investigate the whole school environment and family relationship, in relation to the development of learning and training for citizenship of students. It is based on the theoretical foundation of authors such as: ARROYO (1988), Teixeira (1977), STOP (1988) among others. As the fieldwork at a school in the region of Santa Barbara D'Oeste.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.

E-mail: daniellelimasbo@hotmail.com

¹ Prof.^a do curso de Pedagogia das Faculdades Network- Mestre em Educação-Psicopedagoga, Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP. E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

Key words: *Imagination, Children, Genre, Fairytale.*

Introdução

“Se a educação sozinha não pode transformar a Sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda“ (Freire,1970, p.56) ”.

A educação, em tempo integral se caracteriza da ampliação da carga horária dos alunos na escola.

Segundo as leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/1996 A, Educação integral é o aumento da jornada escolar que valoriza as iniciativas educacionais e a ligação entre trabalho escolar e a vida do aluno na sociedade.

A ideia de introduzir escolas em tempo integral foi uma observação dos baixos índices da educação básica, foi com intuito de melhorar a qualidade da educação pública Brasileira que esse projeto encontra algumas barreiras e limitações que dificultam o processo ao longo do caminho.

Em 2007, os mais diferentes atores sociais do Brasil decidiram conjugar esforços pela melhoria da educação básica, assim firmaram um compromisso **Todos pela Educação**. O objetivo é que em 2022, nossos alunos sejam bem melhores que hoje.

Muitas escolas brasileiras já aderiram a este projeto de escola em tempo integral, alívio para os pais que cada vez mais precisam trabalhar o dia todo e não têm com quem deixar os filhos. E com a modernidade, a rotina familiar mudou muito não só para os pais mas para as crianças também. Segundo Arroyo (1998), que defende a qualidade necessária para implantar esse nível de educação para a escola e comunidade.

As mães estão saindo do lar para ajudar na renda familiar, ficando então difícil achar com quem deixar seus filhos. Segundo Libâneo (2013, p.117), “a escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.”

O objetivo desse estudo visa compreender como a escola integral influencia na infraestrutura familiar e escolar, no desenvolvimento social e cognitivo do aluno. Formando compreender as bases da aprendizagem de leitor e escritor enfim um cidadão que possa ser constituído com equilíbrio emocional e cognitivo nesse ambiente de novas proporções para aprendizagem, como também observar como as famílias apoiam seus filhos e a agregam ações com a escola.

Pesquisa qualitativa exploratória, estudo do caso na Escola Inocência Maia de Santa Bárbara d'Oeste com bases teóricas com autores como ARROYO (1988), ANÍSIO TEIXEIRA(1977),PARO(1988) entre outros.

Fundamentação Teórica

Historicamente em 1932, os Pioneiro da Escola Nova pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propôs uma educação em que a escola desse as crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais e mais artes, música, dança, educação física, saúde e alimentação à criança.

A educação integral é inspirada nas ideias e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que vem sendo reinventada em um esforço em conjunto que envolvem centenas e milhares de pessoas que destacam a necessidade de dialogar, para que os processos educativos por elas desenvolvidos não sigam por caminhos paralelos, mas possam se dar as mãos.

A constituição de 1988 diz, em seu artigo 6º, que a Educação é o primeiro de dez direitos sociais.

E a LDB confirma a lei maior da Educação Brasileira, de número **9394/96**, afirma que a instituição escolar é o lugar central do processo educativo, pautada pela relação de ensino-aprendizagem. Instaura a pedra fundamental da Educação Integral.

Falar sobre Educação integral implica considerar a questão variável de tempo, espaço, a educação integral essa tem sido um ideal presente na legislação Educacional Brasileira.

O Ministério da educação, por meio das Secretarias de Educação e na Educação Básica, e em parceria com FNDE, indicam o papel central que a escola deve ter. A Educação Integral exige mais do que compromissos, impõe também infraestrutura para sua implantação na perspectiva de relacionar as atividades da base nacional comum com as atividades propostas na Educação Integral, propiciando ao aluno uma verdadeira jornada ampliada, constituindo assim um tempo contínuo de formação.

Diante desse diagnóstico a escola aparecera como a instituição salvadora, que protegerá as crianças do mundo pervertido a que elas estão sujeitas. Segundo o Arroyo;

“As propostas de instituições de educação, em tempo Integral se alimentam de uma visão negativa social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal, do trabalho e da vida cotidiana, da organização e das relações sócias. Parte dessa desconfiança do mundo secular, do saber moral vulgar que idealiza um ideal de homem, de hábitos, valores e conhecimentos diferentes e em oposição á maneira de ser, saber-se comportar do vulgo ignorante, civilizado pervertido”.(ARROYO,,1988, pg.23).

Entretanto se a nossa preocupação é com a educação escolar enquanto atendimento, isso cabe a tender outros propósitos do ponto de vista social e humanitário como se as crianças passam fome, é melhor que se alimentem pelo menos na escola do que venham morrer de desnutrição. Porém as propostas de Educação Integral parecem não estar preocupadas com a manutenção do caráter escolar.

Não é de estranhar que as propostas de educação integral no Brasil se apresentem como alternativas as instituições tipo antiga FEBEM. Segundo o autor “A escola constitui, assim, um espaço sociocultural, cujo aluno vai experimentando uma vivência coletiva, e formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem “(Arroyo, 1986, p. 74)”“.

Para que a escola se transforme em um referencial de aprendizagem, existe um propósito envolvido por todos, educadores, familiares, funcionários, gestão, unindo forças com um olhar diferente, Educação Integral pressupõe trabalho agregado com coletividade e interdisciplinaridade no âmbito escolar. Para desenvolver uma Educação Integral é importante que a escola tome consciência de seu potencial como parte articuladora, capacidade e conhecimento. Arroyo defende a qualidade necessária para

implantar esse nível de educação para a escola e comunidade, Coelho diz que a expansão e potencial são sinônimos de qualidade.

No entanto a expansão do tempo escolar tem o potencial de incrementar a qualidade da educação, desde que essa extensão se traduza em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos, para que o aumento do cordado tempo consiga redimensionar o espaço e a escola. (COELHO,1996, p 22)

Dentre essas forças está a escola com seus estudantes, famílias educadores, e a Educação cria sustentabilidade, em meio comunitário. Na visão do Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica que defendem bases como educação integral desenvolvendo aprendizagens significativas, com projetos políticos pedagógicos e alicerçando espaços educativos como escolares e não escolares, para formação de um cidadão íntegro e integrado na sociedade a qual irá fazer parte.

Dessa forma indica alguns pressupostos da Educação integral (Brasil, 2013, p.39);

- O direito de Educação de qualidade é a peça para ampliação e a garantia dos demais direitos;
- A educação não se esgota no espaço físico da escola nem no tempo de 4 ou 7 horas ou mais;
- A escola faz parte de uma rede de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam as crianças compreenderem a sociedade em que vivem;
- A escola precisa fortalecer a compreensão de que não é o único espaço educador da cidade;
- Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de educação Integral; passar mais tempo em aprendizagens significativas sim é educar “não só para escola”, ou seja, uma formação que contribui para a melhoria da sociedade, na qual o aluno seja um cidadão de bem.

Segundo Teixeira, “independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim mais essa função aproximação social e destruição de preconceito “(Teixeira, 1977, pág. 72)”. Sendo assim define Vieira que;

Há quem defenda que a maior permanência na escola deve estar atrelada a um projeto político pedagógico inclusivo que propicie aos alunos acesso a diversas experiências culturais e conhecimentos. Outros entendem ser dever do Estado manter crianças e jovens “longe das ruas”, da violência e das drogas.Seja qual for o ponto de vista, o fato que as escolas de tempo integral

têm crescido no País e fazem parte hoje do investimento do poder público no sistema educacional “Entre os fatores intervenientes para o sucesso da implantação de escolas em tempo integral, a relação família-escola aparece como fundamental, uma vez que o envolvimento costuma ser maior” (VIEIRA,2013p. 39).

Dessa forma é sempre importante estabelecer em que termos a implantação do tempo integral tem sido compreendida ou respaldada por aqueles que são objetos de seus propósitos

O fato é que a escola de tempo integral tem crescido no País de modo expressivo e, mesmo entendidas como política pública, vale ressaltar que muito há de ser estudado sobre implantação do tempo integral nas escolas públicas. Segundo Nogueira, agrega manifestações e ações. “ A escola tem estendido sua ação no desenvolvimento cognitivo para social e afetivo e, mesmo de cuidados corporais. A família, por sua vez tem reivindicado’ o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógicas e disciplina “ (NOGUEIRA, 2005,p.575).

O Ministério da Educação, em parceria com outros ministérios e com as secretarias estaduais e municipais de educação, tem implantado escolas em tempo integral em diferentes modalidades de ampliação de jornada escolar e com concepções também diversas. Entre os Estados que tomaram essa iniciativa podem se citados Acre, Amazonas ,Ceará, Goiás, Mato Grosso, Paraná ,Rio de Janeiro, Rondônia,e Santa Catarina.

Vale ressaltar o dispositivo legal, Lei 9.394 (LDB, 1996) que estabelecem diretrizes e bases da educação nacional, que determina, ainda, em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo;

- **Artigo 34.** A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]
- **§ 2º.** O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Para além das críticas, as propostas de escola de tempo integral, principalmente as propostas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, representaram, para seus alunos, não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor.

Segundo (a Revista Presença Pedagógico volume 19 numero (113) ano 2013), Nunes citado por Vieira diz;

“As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram (sic) a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor” (NUNES apud VIEIRA, 2001, p. 12-13).

Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão do variável tempo a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Variáveis essas que estão longe de se constituírem neutras

É importante ressaltar o caráter educativo do espaço-tempo escolar, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos, existentes além da escola.

Ainda que possamos estender para outras discussões, como a importância da intersectorialidade das políticas públicas, focando na vertente educacional, o que está em debate é o aumento de oportunidades ou a ampliação nas condições de aprendizagem.

O que podemos considerar que permeia e qualifica tais discussões é a concepção de entendermos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais.

A educação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada, a ideia de educação escolar a ampliação de jornada escolar, já foram colocadas em diversos países desenvolvidos e subdesenvolvidos

Concepção de educação integral:

- Educação integral como formação integral;
- Educação integral como articulação de conhecimento e disciplinas;
- Educação integral como articulação de aprendizagem a partir de projetos temáticos;
- Educação integral na perspectiva de tempo integral.

A escola de tempo integral significa mais que uma ampliação da jornada escolar, representa uma proposta pedagógica em colocar a escola em sua função social. E a partir da concepção de educação integral, há diferentes espaços de aprendizagem desenvolvidos com salas de teatro, cinema, brinquedoteca. O aprendizado recorre de nossa interação com todo ser vivo do mundo, com os pais, na família e em diferentes situações.

A proposta de escola integral deve andar em conjunto, enriquecendo conforme o desenvolvimento no cotidiano escolar e familiar. Para uma formação do aluno com base na cidadania.

Metodologia

Para a realização deste presente artigo, foram utilizados como instrumento de pesquisa questionários, com perguntas abertas, sendo divididos entre professores e pais de alunos. Os questionários continham perguntas abertas, sendo distribuídos

questionários para professores de 2º ano do Ensino Fundamental, e dez pais de alunos do 2º ano do ensino Fundamental. Nessa unidade escolar todos os professores possuem nível superior em pedagogia, no total de 26 professores com especializações. A escola encontra-se localizada na cidade de Santa Barbara D'Oeste. Durante a entrega dos questionários, observei, e fiz um comparativo muito interessante, pois a maioria dos entrevistados colaborou quando solicitado, apesar de perceber inicialmente que alguns divergiam sobre a participação dos pais na escola.

Análise de dados

Aos Pais

No primeiro questionário aplicado aos pais apresentando 5 questões entre elas, quatro questões fechadas e uma questão aberta, totalizando 10 entrevistados. A primeira questão foi sobre a frequência de participação nas atividades escolares; as alternativas eram sempre, regularmente ou nunca. O resultado da questão foi que 40% dos entrevistados disseram que sempre, 40% disseram que nunca e 20% deles disseram que nunca participaram das atividades escolar de seus filhos. A segunda questão abordada foi, se eles gostam de participar dessas atividades, porém o resultado foi que 90% dos entrevistados disseram que gostam e 10% disseram que não.

Na terceira questão a perguntava se os mesmos participavam de conselho da escola, o resultado mostrou que a maioria, totalizando 80% disseram que não e 20% disseram que sim.

Na próxima questão foi perguntado numa escala de 0 a10 qual a importância da participação dos pais na escola, obtivemos que 90% dos entrevistados atribuíram nota 10 e 10% atribuíram nota 7, porém todos os pais dissertaram sobre a importância desta participação

A quinta e última questão abordou quais as atividades de frequência durante o ano letivo, como opção os mesmos tinham: datas comemorativas, conselho de escola, APM ou apenas reuniões de pais. E 90% dos pais disseram frequentar as datas comemorativas e o restante não soube responder

De uma forma ou de outra, a participação da comunidade escolar quando realizada de forma organizada fornece possibilidades de crescimento social para os alunos e para a escola enquanto instituição que visa essa parceria. A presença dos pais na escola quando é restrita apenas para as datas comemorativas como festa junina, dia dos pais e das mães. Essas datas pré-estabelecidas pelo calendário escolar, pressupõe que os demais momentos serão sempre os mesmos, por esse motivo torna-se fundamental o papel do professor, enquanto mediador dessa relação, que possibilita diversos momentos no decorrer do ano letivo, para tornar não só uma obrigação, mas um prazer de estar junto com os filhos na escola, acompanhando seu desenvolvimento social e cognitivo.

Aos Professores

A segunda pergunta destinada aos professores, foi se os mesmos elaboravam atividades para inserir a família no ambiente escolar, e a frequência com a qual fazem, constatamos que 20% disseram que nunca e, 80% disseram que fazem regularmente

essas atividades.

Na terceira questão, foi abordada numa escala de 0 a 10, qual era a importância de se desenvolver esse tipo de atividade, 60% atribuíram nota 10, 10% atribuíram nota 7, e 10% nota 8, e 20% não atribuíram nota, porém a maioria dos professores falaram sobre a interação, outros disseram que se sentem invadidos, pois, às vezes, um olhar vindo de fora pode ser mal interpretado no contexto escolar, por não entender o mesmo.

Na seguinte questão foi abordado em quais momentos o professor costuma solicitar a participação da comunidade, se eram através de datas comemorativas, projetos pedagógicos ou em apenas em reuniões de pais, foi constatado que dos 10 professores, foram unânimes as respostas positivas, o resultado foi através de datas comemorativas e projetos pedagógicos.

No entanto no que pude observar é que os pais que podem sempre participam dessas datas e desses encontros. A quinta e última pesquisa aborda se a escola tem momentos para discussão de estratégias para aproximar escola e família. Os resultados apontam que 80% dos professores entrevistados responderam que sim, e 20% responderam que não, sendo que maioria oportuniza discussões de estratégias através de reuniões de conselho, e projetos pedagógicos e que 20% dos professores possuem uma visão distorcida sobre a presença dos pais na escola, com isso, perde-se muito, pois essa relação quando desenvolvida de forma integral, onde a família e a escola estejam em constante parceria possibilitam uma construção saudável e benéfica, tanto para professores, pais e alunos.

Muitos profissionais ainda veem a presença dos pais na escola como uma ameaça, porém, quando esclarecidos os objetivos do trabalho pedagógico já no início do ano e quando a gestão escolar sabe de todos os projetos realizados pelos professores, essa presença passa a ser respaldada, dando mais tranquilidade e confiança para os professores.

Nos resultados da coleta de dados chegamos a entender a aceitação das comunidades envolvidas na escola integral. Sabendo que 70% dos pais questionados ainda não estão envolvidos na vida cotidiana de seus filhos dentro do ambiente escolar., por excesso de trabalho e existe a falta de tempo.

Nos questionários com os atores educacionais: professores, gestores e coordenadores de oficinas pedagógicas; relatam que a escola integral ajuda o aluno a alicerçar conhecimentos e conviver no ambiente escolar com maior tempo de suas vidas.

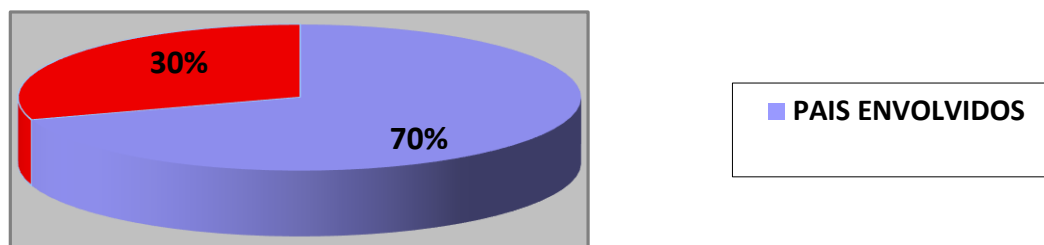
Mas ainda persiste a ausência da família nesse trajeto.

Conclui-se que é importante fortalecer os laços das comunidades escola e família, para que os alunos tenham um caminho maior sucesso na sua formação de um cidadão.

Que não somente a escola sozinha venha arcar sozinha com a aprendizagem escolar do aluno, à necessidade que o crescimento de um aluno não fique apenas na referência escolar, mas na união com base familiar num linear de atenção no desenvolvimento de seu filho. Uma aliança que pondera diálogos, limpando as feridas da distância, equilibrando a comunicação do docente – aluno- família, ou seja, fortalecendo laços que derrubem as muralhas da ausência, e fortaleçam as referências familiares, evitando que a proposta de Escola integral não venha ser mais uma vez o depósito de crianças, resultado de uma sociedade consumista e atrás de sobrevivência, ao ato de poderes econômicos.

Anexando a coleta de dados obtida nessa investigação em relação a participação dos pais na vida cotidiana de seus filhos na escola integral, com relatos acima, resulta o

gráfico abaixo:



Considerações Finais

Nesta pesquisa foi possível testemunhar conflitos entre pais e escola, confusões de papéis que demonstra cansaço e desânimo e poucas interações familiares. Observando que a necessidade de interações nas diferentes culturas que encontramos nos muros escolares, estão longe de serem vencidas. A escola sozinha não chega a um resultado positivo, uma escola com bases de cidadania vem com a comunidade inserida na mesma.

É importante que o pai saiba o que acontece com seus filhos na escola, contudo que a participação na vida escolar se torne prazerosa, é preciso colocar em prática uma proposta coletiva na solução de dificuldades, a fim de transformar a visão da relação familiar e escolar. Portanto, essa parceria é fundamental para o sucesso de convívio social e de aprendizado, que segundo os PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais), o cotidiano do aluno e base de seus conhecimentos num ambiente alfabetizador.

Gadotti lembra o ensinar pela autonomia, cujo o processo de aprendizagem se desenvolve proporção, que a comunidade está inserida na escola. “ O ensino centrado no aluno deveria basear-se na empatia, na autenticidade, confiança nas potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, no autoavaliação e na autocrítica” (Gadotti, 1999, p.13)

Lembrando que na formação de um aluno implica em formar para uma autonomia, inserindo a participação, cujo seu convívio familiar, visa saber que autonomia, não é participar e sim transformar.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me dado tempo e forças para realizar esta trabalho, agradeço a minha orientadora por ter me auxiliado e me dado os devidos suportes para conseguir concluir mais essa etapa na minha formação.

Referências

BRASIL .Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC,1996..

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, 2013.48p.: il.- (Serie Mais Educação).

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira.** <www.unirio.br/cch/neephi>

COELHO, Ligia Martha. Escola públicas de horário integral. Revista Presença Pedagógica, maio/junho de 1997.www.editoradimensao.com.br/revistas

Escola pública, educação integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental <www.educacaoonline.pro.br

GADOTTI, M. **Escola cidadã/** Moacir Gadotti, 5º ed,- São Paulo: Cortez.1999 – (Coleção da Nossa Epoca; v. 24)

<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-educacao-de-valores-para-a-formacao-moral-do-individuo/61865/>

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/etm_1.php?t=001

PARO, Vitor, **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo; Cortez,1988

STOCK, Suzete de Cassia Volpato **Entre a Paixão e a rejeição:** um quadro histórico-social dos CIEPs, Americana, SP, Adonis,2004

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estatuto da criança e do Adolescente 8069/90.**Brasilia.MEC.2004

TEIXEIRA, Anísio Spínola, **Educação não é privilégio,** São Paulo,Ed.Nacional,1977

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ÁREA DESAFIADORA PARA O DIFERENTE DO COTIDIANO

Dérik Jader Rodrigues²⁹
Helena Prestes dos Reis³⁰

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de constatar a ocorrência de preconceitos inseridos em salas de aula de Educação Infantil e como estes são formados tendo como principal tema a atuação masculina na Educação Infantil e seus desafios cotidianos. Desta forma, buscou-se traçar um breve histórico da educação no país e como foi realizada a concepção da Educação Infantil no Brasil. Diante das inúmeras mudanças sociais presenciadas na atualidade, será discutida a forma com que se relaciona a Educação Infantil com o sexo masculino, visto que é uma área predominantemente apresentada como feminina. A metodologia da pesquisa será baseada como qualitativa e quantitativa exploratória e com pesquisa de campo, buscando dados que comprovem a ocorrência de conceitos pré-estabelecidos sobre a atuação masculina em creches e gerando discussões que visam à melhoria do ensino e vivência no ambiente escolar, agregando valores socioculturais e morais bem como a igualdade no trabalho independente do gênero do docente em exercício. Desta forma foi realizada uma reflexão sobre a questão da profissionalização docente e a construção da identidade do professor, a importância da relação família-escola como base para a formação íntegra da criança nesta fase etária que é importante e serve como base para seu aprendizado futuro.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Masculino. Desafio. Docência.

ABSTRACT

This research aims to verify the occurrence of prejudices rooted in early childhood education classrooms and how they are formed with the main theme male performance in kindergarten and their daily challenges. In this way, we tried to trace a brief history of education in the country and how it was carried out the design of early childhood education in Brazil. Facing the numerous social changes witnessed today, the way it relates to early childhood education with the masculine will be discussed as it is an area predominantly presented as feminine. The research methodology will be based as exploratory qualitative and quantitative and field research, seeking data showing the occurrence of pre-established concepts about male performance in nurseries and generating discussions aimed at improving the education and experience in the school environment, adding socio-cultural and moral values and equality in the independent work of the teacher genre exercise. Thus it was made a reflection on the issue of teacher

²⁹ Aluno do 4º Ano de Pedagogia – Faculdades Network – Av. Ampélio Gazeta, 2445, CEP 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: derikjader@hotmail.com).

³⁰ Graduada em Pedagogia UNISAL;1986; Especialista Psicopedagogia-Faculdades Network 2005. Professora Mestra da Educação UNISAL;2012. Professora e Orientadora Pedagógica e de TCC no Colégio e Faculdades Network (helenaprofaa@gmail.com).

professionalization and the construction of the identity of the teacher, the importance of family-school relations as a basis for full child training in this age phase that is important and serves as the foundation for their future learning.

Keywords: *Child Education. Masculine. Challenge. Teaching.*

Introdução

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

O presente estudo tem a finalidade de verificar as ocorrências de preconceitos que estão inseridos nos ambientes de educação infantil, bem como esclarecer a formação desse comportamento humano, tendo como tema principal, a presença do profissional masculino em salas de educação infantil e o olhar da sociedade e colegas de trabalho referente a esta atuação.

Para tal, será utilizada a análise e interpretação de dados e informações coletadas no decorrer desse estudo. Resolvi pesquisar sobre esse assunto porque faço parte desse processo, atuando em uma escola de educação infantil, cujo essa pesquisa irá alicerçar ações reflexivas nas formações de docentes progressistas para atuar nessa faixa etária.

Esta pesquisa é importante para desenvolver olhares para ampliar a capacitação de docentes masculinos que podem contribuir para novos caminhos nas atividades de intervenções pedagógicas.

Possui uma concepção baseada nos temas transversais que associa a vivência nas diferenças, sendo as propostas sociais contemporâneas, constitui formas de comportamentos diferentes e novos conceitos no cotidiano das crianças nessa fase que é de extrema importância no desenvolvimento para convivência futura nas atas escolares.

Segundo Gunnarsson:

“É consenso amplamente difundido no setor que a presença de mais homens não só reduziria a carência de profissionais como contribuiria para tornar o ambiente nas creches melhor tanto para os adultos quanto, principalmente, para as crianças, proporcionando a tão necessária oportunidade de conviverem diariamente com adultos de ambos os sexos “(GUNNARSSON 1994, p. 142).

A pretensão desse estudo será relevante na importância da figura masculina na creche agregando ao cotidiano das crianças tal experiência que pode contribuir efetivamente tanto para sua vivência no ambiente escolar, quanto para sua vivência em casa, visto que atualmente, muitas famílias não possuem a presença masculina em seu dia a dia. Assim promove uma reflexão ampla nos comportamentos com comunidades escolares e a sociedade, o que resulta que a formação dos educadores nos anos iniciais deve ser bem estruturada para que o foco seja o desenvolvimento cognitivo e social da criança. O estudo terá como embasamento teórico autores como FREINET (1995), PIAGET (1971), VIGOTSKY (1932), entre outros.

Esse estudo será observado como qualitativo e quantitativo contendo um gráfico mostrando como é aceitação da figura masculina pela comunidade. Essa pesquisa é definida como exploratória com estudo de caso em três escolas situadas no município de Hortolândia.

Revisão Bibliográfica

Nota-se que a porcentagem de homens nos cursos de graduação em Pedagogia é considerada pequena em relação às mulheres. Consequentemente, o número de homens atuando na Educação Infantil é consideravelmente inferior se comparado com a presença feminina nas creches, principalmente, com crianças de 0 a 4 anos.

Na história da educação de nosso país, observam-se certas mudanças acontecidas durante a passagem de tempo, onde inicialmente eram considerados como educadores, apenas os homens. De acordo com Ferreira (2008, p.78) por mais de dois séculos os membros da Companhia de Jesus investiram na educação das crianças [...] e ressalta ainda que, “O magistério era de fato, uma profissão de homem e para homem.”

Foi somente em meados dos séculos XVIII e XIX com a industrialização que os homens deixaram de lado a carreira de docente e partiram para o trabalho industrial, visto que os salários eram mais altos o que acabou por desvalorizar o trabalho docente.

Diante deste contexto Louro nos mostra que o magistério torna-se :

[...] uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1997,p.95)

Desta forma, a partir dessa época a escola passou a ser vista como ambiente propriamente feminino, e assim se consolidou desde então.

A concepção da Educação Infantil na história da educação brasileira

Por séculos a educação da criança pequena foi responsabilidade apenas da família, pois seu aprendizado era realizado no convívio com outras crianças e adultos, desenvolvendo sua cultura e tradições.

No Brasil, as primeiras creches surgiram com a intenção de auxiliar as mulheres que trabalhavam ou eram viúvas.

De acordo com Didonet;

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Com o passar do tempo, alternativas foram criadas para amparar crianças abandonadas ou menos favorecidas, como a roda dos expostos, um dispositivo em que se colocavam bebês abandonados, afixados nas janelas de instituições ou casas de misericórdia.

Em meados do século XIX com o avanço da industrialização no país e a entrada das mulheres como mão de obra, além da chegada de imigrantes da Europa, os operários se organizaram e lutaram por condições melhores de trabalho, incluindo instituições para cuidar de seus filhos, como afirma Oliveira;

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Como vimos, o início da Educação Infantil em nosso país se deu em parte por solidariedade as mães de baixa renda ou viúvas e parte por interesse das indústrias visando fazer as mulheres produzirem melhor, visto que poderiam ter um lugar para deixar seus filhos sob o cuidado de terceiros.

Somente na década de 1980 que a educação infantil foi passou a ser um direito da criança com a promulgação da Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O direito à educação para as crianças de zero até seis anos de idade, com recursos públicos estabeleceu-se através destas leis, e está em vigor desde então.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010) a Constituição Federal reconhece como um dever do Estado o oferecimento da Educação Infantil, o que pode ser entendido como uma grande vitória para o Brasil;

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2012, p 7).

A definição que encontramos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta a educação infantil da seguinte forma em seu artigo 29 e 30:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A Educação Infantil nos dias atuais e sua relação com o sexo masculino

Retomando o olhar para a Educação Infantil na atualidade, observa-se em tais instituições que o homem ao adentrar neste ambiente, acaba sendo visto como algo “fora do comum”, sofrendo muitas vezes preconceitos e restrições por parte dos pais dos alunos, algumas vezes de colegas de trabalho e gestão.

Para Silvério (2010), o preconceito está associado a um padrão socialmente construído em características socialmente esperadas no que diz respeito à questão do gênero, sexualidade e raça. É com base neste padrão de suposta normalidade que as outras pessoas são vistas e rotuladas como “desviantes”, caso não possuam tais características. No entanto, se desejamos construir relações mais igualitárias dentro do contexto escolar precisamos passar a olhar as diferenças como algo positivo e enriquecedor.

Não há referência nas leis que regulamentam a educação básica e a educação infantil no país (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), sobre o sexo do educador. A lei ressalta que a formação do professor de educação infantil deverá ser no mínimo em nível de magistério, no entanto não faz nenhuma referência se o mesmo tem de ser do sexo feminino ou masculino.

Segundo a LDB, no Art. 62;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 1996, p. 20).

Tendo em vista o processo histórico da educação, e da educação infantil no país, acredito na importância do desenvolvimento e da aprendizagem nesta faixa etária, utilizando de intervenções pedagógicas com o objetivo de delimitar a diferença de cuidar e mediar o desenvolvimento e a aprendizagem. Este conjunto insere um olhar profundo na convivência da criança, baseando seu mundo social.

Aprofundando os estudos na teoria de Piaget (1971), o desenvolvimento da criança pode ser descrito através dos esquemas de assimilação que ela utiliza, pois sua mente é uma estrutura em equilíbrio. Estes esquemas fundamentam seu desenvolvimento intelectual por períodos: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal, que por sua vez podem ser subdivididos em estágios, ou seja, a criança constrói esquemas de assimilação com os quais aborda a realidade. Estes esquemas vão evoluindo conforme a criança se desenvolve mentalmente.

Sendo assim, a aprendizagem da criança só ocorrerá quando estes esquemas de assimilação forem reestruturados por novas informações e ações, fazendo com que a

criança busque reestruturar as novas informações adquiridas, gerando novos conhecimentos. É neste ponto que a pretensão desta pesquisa se baseia nesta nova realidade, visto que a presença masculina no primeiro ciclo da Educação Básica pode ser considerada fundamental para que as crianças possam ter no seu cotidiano escolar tal referência, melhorando o seu desenvolvimento psicossocial.

A criança ao obter o convívio com ambos os sexos na figura de educadores desde sua infância, nos primeiros anos de vida, futuramente não passará por possíveis conflitos em seu desenvolvimento, pois mesmo que o sexo masculino não esteja presente em seu cotidiano familiar, ela saberá se sobressair em tais situações, porque já passou por isso anteriormente e vem lidando com tal situação durante toda a sua formação escolar. Além disso, passará a entender o papel de ambos os sexos na sociedade, sabendo respeitar e enxergar ambos com igualdade.

Nesse sentido, ressalta-se que para Vygotsky (1994), todo conhecimento é construído socialmente, sendo assim, o desenvolvimento cognitivo do aluno é construído por meio da interação social, através de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Então, seguindo esse pensamento, o meio por sua vez oferece os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança com a cultura, com os adultos e da apropriação dos signos e símbolos. Esta relação se expande e se modifica num processo de construção e reconstrução do pensar mais elementar ao mais complexo, modificando desta forma o desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo.

Dá nota-se a importância do meio para o desenvolvimento da criança, a qual passa por estágios, modificando e aperfeiçoando seu pensamento e sua linguagem. Sendo assim, acredito ser enriquecedor para o meio social da criança a presença de um profissional do sexo masculino, visto que na atualidade a divisão de trabalho por gêneros vem se dissipando, pois, hoje em dia, cresceu o número de famílias em que mulheres trabalham fora e homens cuidam dos serviços de casa e dos cuidados com crianças pequenas. E porque essa realidade não pode ser abordada também nas escolas?

Vygotski (1932) vê a condição social de desenvolvimento como a gênese, um começo para todas as dinâmicas de desenvolvimento das mudanças para um certo período. As relações entre a criança e o meio são produzidas por estas situações, e assim surgem novas concepções próprias da idade. “As mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade dada. [...]” (Vygotsky, 1932, p. 264).

A escola é o principal agente socializador na vida da criança e sendo assim, com base nas práticas pedagógicas do educador Célestin Freinet, a escola deve atualizar-se e habituar-se ao contemporâneo. E levando em consideração que a educação age concretamente na vida da criança, é necessário promover atitudes e comportamentos como base que poderão repetir-se e se transformar tornando uma prática no dia a dia, assim poderá consolidar-se como prática socialmente aceita.

Freinet define a sua pedagogia como “mais simples do que a tradicional, algo natural, baseada nos princípios e comportamentos do bom senso e qualquer pessoa que possua este bom senso possa fazer uso dela.” (Freinet, 1975, p.120).

A ação pedagógica é importante para a mudança social e a educação é também um ato político, desta forma, somente um ensino reflexivo pode provocar conhecimento crítico, tentativa de entender a sociedade e o momento histórico vivido.

Mais uma vez, identifico-me com Freinet no ponto de vista de educação pautada na transformação da realidade e a serviço popular, destacando a escola como um lugar

de produção de conhecimentos, relacionamentos, compromisso social e cultural e engajada com as questões do nosso tempo.

Nesse sentido de mudança e transformação, Freinet afirma que:

“a escola tem de se modernizar. [...] A escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo. E para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro. [...] É necessário, sobretudo, que os pais e os educadores tomem consciência do fato evidente de que a vida mudou, as necessidades das crianças e do meio já não são as mesmas, e que, em virtude disto, as respostas de ontem já não são forçosamente válidas e é necessário a todo custo reconsiderar os problemas.” (Freinet 1977, pp.10-17).

Ambos os sexos são necessários no desenvolvimento de uma criança, já iniciando a educação informal no seio familiar, cuja cultura social em que vivemos hoje a educação formal começa muito cedo interagindo referências que a criança desenvolve no convívio com os seres a sua volta. Lembrando que nessa cultura hoje vem inserindo conceitos novos na constituição de famílias contemporâneas, há mudanças nas figuras para paternidade e maternidade. Dessa forma a visão do profissional masculino no ambiente de educação infantil se valoriza com o constante movimento que a sociedade caminha nas diferentes visões culturais. Portanto, a conquista do respeito está vinculada à competência na realização do trabalho pedagógico e a qualidade das interações que o educador estabelecerá.

Metodologia

Como parte metodológica desta pesquisa qualitativa e quantitativa exploratória e com pesquisa em campo foi realizado um questionário utilizando perguntas abertas com a comunidade de pais em três escolas de Educação Infantil na cidade de Hortolândia sobre o tema decorrido. Igualmente como foi realizado um questionário com três educadores, que atuam nestas mesmas instituições sobre seu trabalho na Educação Infantil e seus desafios cotidianos.

O tipo de pesquisa escolhido foi exploratório devido sua facilidade pela obtenção de demandas tanto qualitativas, assim como quantitativas e, desta forma, para Marconi e Lakatos a pesquisa exploratória:

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. [...] Obtêm-se freqüentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. (Marconi e Lakatos, 2002, p. 85)

A pesquisa de campo foi adotada como método de coleta de dados para poder compreender o problema analisado de forma mais íntima e esclarecedora. Para Marconi

e Lakatos “a pesquisa de campo 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.” (Marconi e Lakatos, 2002 p. 83).

Resultados e Discussões

Para a elaboração da coleta de dados desta pesquisa, foi aplicado um questionário com a participação total de 78 pais de alunos em três Escolas Municipais de Educação Infantil, situadas na cidade de Hortolândia. O questionário continha cinco perguntas abertas sobre a opinião destes pais referente à presença do homem na creche.

Posteriormente, foi aplicado outro questionário, também contendo perguntas abertas a três educadores do sexo masculino que atuam nestas mesmas instituições. Este questionário continha cinco perguntas abertas sobre sua profissão, se já enfrentaram algum preconceito e quais são os seus desafios cotidianos.

Serão abordados primeiramente os dados obtidos no questionário realizado com os pais, em seguida serão apontadas as respostas obtidas dos funcionários do sexo masculino que atuam na Educação Infantil.

Em relação aos cuidados como banho, higiene, troca de fraldas entre outros contatos íntimos, a maioria dos pais entrevistados afirmou não sentirem-se seguros ao saber que um ser masculino, estaria realizando a higiene das crianças, principalmente os pais de meninas.

Alguns afirmaram que ficam inseguros devido às notícias de abuso sexual e violências divulgadas pela mídia ultimamente. Tal insegurança é bem exemplificada na resposta como do grupo (A) em que uma das mães afirmou:

“Acho que até mesmo por uma falta de confiança, eu chego todo dia em casa e pergunto pra ela (sobre o educador), olho o corpo dela. Eu fico muito apreensiva nessa parte (da higiene pessoal). Acho que é uma coisa da cabeça mesmo, mas sei lá, eu não confio assim nas pessoas sem conhecer, ainda mais com a minha filha.”.

Vemos explicitamente na afirmação dessa mãe o preconceito com os cuidados masculinos em relação a sua filha, nesse sentido Sayão ressalta que:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de idéias que vêm a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. (...) os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos. (Sayão, 2005, p.16)

Em contrapartida, algumas mães também ponderaram sobre a relação pai e filho em casa e afirmaram não ver problema de um homem cuidar de seu filho na creche, já que o marido faz esse papel de forma promissora e que na creche poderia ocorrer da mesma maneira. Podemos notar isto na resposta do grupo (B), uma das mães disse:

:

“Eu não vejo problema algum em um homem cuidando dos meus filhos na creche. Até porque em casa o meu marido também cuida e ajuda muito. Eu só acho que a parte do banho deveria ser separada, homem dar banho nos

meninos e as mulheres nas meninas. Mas do restante, sem problema algum ter um homem trabalhando na creche.”.

Nesta resposta uma questão apontada por praticamente todos os pais e também pelos funcionários entrevistados chamou atenção: o banho.

O banho é um dos principais problemas encontrados pelo masculino na Educação Infantil. Geralmente ele é impedido, mas quando é autorizado pela gestão a exercer tal função, na maioria das vezes é apenas designado a banhar os meninos. Ao lidar com as meninas, o homem é na maioria das vezes “vilanizado”, sendo visto como aliciador pedófilo entre outros, provavelmente, como citado por uma mãe, pelas notícias de violência e abuso transmitidas pela mídia.

No ambiente escolar, principalmente em escolas públicas que foi o alvo principal desta pesquisa, a ordem superior é para que nenhum funcionário de ambos os sexos fique sozinho com as crianças seja na sala, no banheiro, na hora do sono e principalmente na hora do banho, isso para segurança da criança e também do próprio funcionário. Além disso, ao ser contratado para o cargo o funcionário passa por inúmeros exames de saúde e testes psicológicos, visando assegurar o bem estar das crianças na escola em todos os aspectos.

Ao serem questionados quanto à visão da figura masculina atuando na educação infantil, praticamente metade dos pais não foram favoráveis em relação à presença do sexo masculino nesta etapa da educação da criança. Entre os argumentos usados para tal, disseram achar “estranha” a presença masculina por ser algo incomum, alguns afirmaram ficarem apreensivos no começo, até conhecer melhor o educador que estará cuidando de seus filhos.

Na terceira pergunta do questionário, referente à importância da presença masculina na Educação Infantil, obtive respostas favoráveis sobre o assunto, em que os pais puderam refletir sobre os pontos positivos de ter um homem cuidando de seus filhos.

Segundo, membro do grupo (A), mãe de aluno:

”Eu acho que um professor homem cuidando também é legal pra quebrar esse tabu, porque como é uma coisa rara, agora que ta começando, seria legal pra estar quebrando isso e passando mais confiança, e para as crianças verem que todas as pessoas são iguais, que a professora não precisa ser uma mulher, pode ser um homem. Que o homem tem também tanta capacidade quanto uma mulher de estar cuidando. Mas como é uma coisa difícil de ver é bem complicado no começo.”

Serão analisadas agora as respostas obtidas pelos funcionários do sexo masculino que atuam na educação infantil. Foram entrevistados três funcionários, sendo um da mesma instituição cuja foi realizada questões com os pais e dois das escolas vizinhas pesquisadas.

Todos os três entrevistados afirmaram escolher esta profissão por gostar de crianças e ter facilidade em trabalhar com elas, além da estabilidade proporcionada pelo cargo público.

Quando as questões foram sobre preconceito no ambiente escolar, todas as respostas foram afirmativas. Os profissionais relataram sofrer preconceito dos pais de alunos, dos colegas de trabalho e da gestão da escola. Destaco a resposta de um integrante grupo (H), de 53 anos, educador na mesma instituição em que os pais foram entrevistados.

“Sim (sofre preconceito), quer seja por pais de alunos, professores, gestão e demais colegas de trabalho.

Já fui transferido de escola por ser o único homem a atuar naquela instituição na época.

Na escola que estou agora, a diretora orientou a todas as funcionárias a não me deixar acompanhar as crianças no banheiro, banho e nas trocas de fraldas, principalmente as meninas. Isso acaba gerando desconforto com as colegas de trabalho, pois muitas se sentem sobrecarregadas e não querem trabalhar comigo. Muitas vezes por conta disso eu me sinto excluído no ambiente de trabalho.”

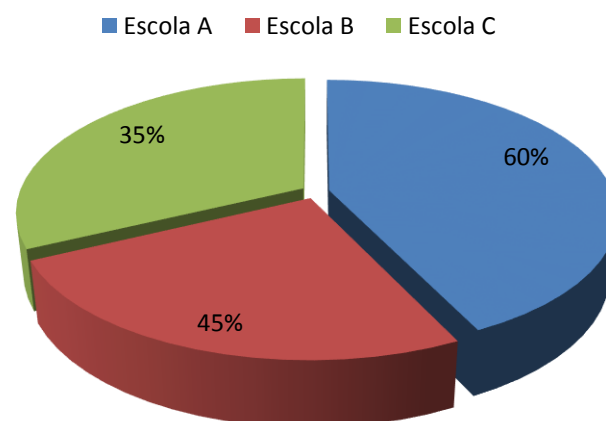
Os educadores também relataram casos em que sofreram constrangimento por atuar em ambiente predominante feminino como acusações infundadas dos pais, questionamento de sua orientação sexual e de suas habilidades nos cuidados com as crianças pequenas entre outros.

Entre as estratégias adotadas pelos educadores para lidar com os pais podemos referir as seguintes respostas: trabalhar da melhor forma possível diariamente, mostrar aos pais o trabalho desenvolvido nos anos anteriores com as crianças e dialogar sempre com os pais, assim como fazem as educadoras do sexo feminino mostrando que podem exercer a função igualmente, independente de sexo.

Ao serem questionados se sofriam mais exigência no cargo de educador por ser homem, os educadores afirmaram que no começo precisaram mostrar todas as suas qualidades, passar confiança através de seu trabalho até que a comunidade e os colegas de profissão entendam que eles podem realizar o trabalho assim como qualquer outro funcionário, pois observaram que no começo a atenção sobre eles em seu cotidiano era maior. Os educadores relataram ainda que isso está relacionado com comunidade em que atuam e que depende da gestão da escola, pois muitas vezes os pais pressionam a equipe gestora que acaba cedendo e impedindo o educador de realizar sua função de forma íntegra, como já citado.

Diante das análises feitas, chegamos a dados que podemos computar a pouca ou modesta aceitação, e acomodação de não haver mudanças no ambiente escolar nessa faixa etária como exibe o gráfico a seguir.

Aceitação dos Pais Referente a Figura Masculina nas Instituições Pesquisadas



Considerações Finais

O processo de feminização da docência, principalmente da educação Infantil, é definido ao compreender o pensamento de que características entendidas como tipicamente femininas como os cuidados maternos, são determinantes para concluir que mulheres são as mais indicadas para o trabalho com crianças pequenas, esquecendo-se que a relação de cuidados com os filhos é algo que é construído, de forma que podemos encontrar o lado maternal em ambos os sexos. Porém, a área profissional tem base nos direitos humanos de aceitar as diferenças e ou inclusões que a sociedade emana.

As diferenças existentes entre homens e mulheres no que diz respeito ao trabalho com crianças ainda precisam ser expostas e discutidas, entendendo que antes de homem ou mulher envolvidos com educação temos um profissional que repensa e reformula sempre de forma crítica sua atuação profissional, portanto, não devemos entender uma divisão sexual do trabalho com base apenas em características socialmente construídas como de determinado sexo, pois “ambos podem ser racionais, objetivos, sensíveis e/ou emotivos, pois tais características não são excludentes tampouco inerentes a um único gênero” (Luz, 2009, p.154). E desta forma, assim como a mulher pode adentrar numa profissão tipicamente masculina, por que o homem não pode se estabelecer profissionalmente num universo até então visto como feminino?

Portanto, não se pode afirmar que o cuidado maternal está relacionado diretamente ao gênero, pois, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998): “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com a sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (Brasil, 1998, p. 25)

Penso que tais cuidados e comprometimento que alicerçam o vínculo com o outro, abordado no Referencial Curricular Nacional podem ser estabelecidos por ambos os sexos.

Para que a escola se torne um espaço que promova uma educação que busque a emancipação de estereótipos é necessário que todos os por ela envolvidos como docentes, gestão, funcionários e comunidade tenham consciência de como são produzidos e reproduzidos tais estereótipos dentro e fora da escola e procurem rever suas práticas, pois mesmo sem intencionalidade, tais práticas discriminatórias ensinam certas concepções, fazendo com que determinadas condutas e formas de comportamentos preconceituosos sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se naturais e indiscutíveis.

Cipollone (2003, p.35) nos dá à direção da postura a ser tomada quando ressalta que “educar não é só ensinar: no educar, o valor da pessoa adulta, do seu modo de ser, a qualidade da relação com as (os) meninas (os), deve ser conscientemente usado como agentes de formação”.

É importante destacar que a parceria entre família-escola é fundamental para que haja coerência nas aprendizagens, valores e culturas que são transmitidas às crianças.

A troca de informações e ideias é essencial para que a criança possa integrar-se ao ambiente escolar de modo favorável e para que os pais estabeleçam com a escola um vínculo de confiança.

Sendo assim, é importante destacar a importância da conduta do adulto e o quanto ele pode influenciar na vivência e no ambiente sócio-moral da criança através das interações diárias. Devries e Zan afirmam que: “Os adultos determinam a natureza

do ambiente sócio-moral no qual a criança pequena vive, através das interações diárias. O ambiente sócio-moral da criança é formado, em grande parte, de incontáveis ações e reações do adulto para com a criança, que formam o relacionamento adulto-criança” (Devries; Zan, p.53, 1998)

A escola tem papel importante na construção de uma sociedade que respeite e valorize o ser humano independente das diferenças que o marcam. E pode-se dizer que o sexo masculino vem conquistando, mesmo com algum relute, seu espaço nos ambientes de Educação Infantil e esse é o caminho para que futuramente tenhamos uma escola livre de conceitos pré-estabelecidos, estereótipos e formadora de cidadania.

Que nossas escolas se constituam em lugar onde as crianças encontrem espaço para viver e respeitar as diferenças e possam garantir o direito a homens e mulheres a protagonizar seus desejos e escolhas expressando-se livremente por meio de suas infinitas inclusões e diferenças com relações pautadas no respeito mútuo.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e por me proporcionar a oportunidade e discernimento para que eu pudesse conquistar meu objetivo.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Hélio Rodrigues e Leda Rodrigues pela educação e valores que me foram dados, fundamentais para minha formação como pessoa.

À minha querida irmã Fabiana Hansen pela ajuda e paciência durante os momentos de dificuldade.

Ao meu companheiro Robson Almeida que sempre me apoiou e esteve do meu lado para que eu conquistasse meus objetivos e realizações.

Às minhas amigas Marta, Maria Aquezia e Aline pelos anos de amizade, ajuda e companheirismo durante nossa formação.

Quero dedicar meus agradecimentos ainda à minha orientadora Helena Prestes dos Reis que acreditou em meu tema sempre me encorajando e me conduzindo com maestria para que eu chegasse ao resultado esperado.

Durante esses quatro anos o apoio e motivação de todos vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Regina de. **A educação infantil dá retorno**. Educação Infantil, São Paulo, ed. 32. Entrevista concedida a Denise Pellegrini.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 Dez. 1996.

CIPOLLONE, Laura. **Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância**. Pró-posições. Campinas: v.14, 2003.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil/O ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre, Artmed.1998.

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. p.11-28.

FARIA, Livia Monique de Castro. **Reflexões acerca das questões de gênero no curso pedagogia: licenciatura para educação infantil: modalidade à distância**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT23-6302--Int.pdf>> Acesso em: 16/07/2015.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2008.

FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Trad. António Pescada. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4ª ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, C. **O Método Natural III: a aprendizagem da escrita**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977

GUNNARSSON, Lars. **Política de Cuidado e Educação infantil na Suécia** In ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed. Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero Sexualidade E Educação: Uma Perspectiva pós-estruturalista** 3ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1997.

LUZ, Nanci Stancki da. **Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnologias no Brasil**. In Carvalho, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salet; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo, Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

MEC. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília : 1998.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **As relações étnico-raciais e a educação** in: Richard Miskolci (org) *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*, São Paulo: EdUFSCar, 2010.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

VYGOTSKI, L. S. **El problema de la idade.** In: *Obras Escogidas IV:Psicología infantil.* Madrid: Visor, 1996

COMPREENSÃO DA ALIENAÇÃO PARENTAL POR PARTE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE NOVA ODESSA-SP

Erika Sampaio Assolari³¹
Luciane Orlando Raffa³²

RESUMO

A Alienação Parental, em linhas gerais, pode ser definida como um abuso psicológico praticado contra a criança ou o adolescente, promovido por um dos seus genitores ou por aqueles que tenham a criança ou adolescente sob sua responsabilidade e autoridade, com o objetivo de destruir, prejudicar ou dificultar o vínculo com o outro genitor. Este abuso pode levar ao adoecimento, bem como pode interferir no rendimento escolar destes menores. Mas, será que a escola está preparada para lidar com este problema? Os professores sabem o que é Alienação Parental? Os professores estão aptos a identificar a Alienação Parental e a tomar as ações necessárias? Estas foram as principais questões que nortearam o presente artigo que buscou investigar a compreensão dos professores das escolas públicas, do município de Nova Odessa-SP, sobre este fenômeno.

Palavras-chaves: Alienação Parental; Sinais e Sintomas; Escolas Públicas.

ABSTRACT

The Parental Alienation, in general, can be defined as a psychological abuse committed against a child or adolescent, promoted by one of their parents or those who have a child or adolescent under their responsibility and authority, with the intention of destroying, hinder or impede the bond with the other parent. This abuse can lead to illness and can affect school performance of these minors. But the school is prepared to deal with this problem? Teachers know what is Parental Alienation? Teachers are able to identify the parental alienation and take the necessary actions? These were the main issues underlying the investigation of this paper on understanding this phenomenon by teachers of public schools in the city of Nova Odessa-SP.

Keywords: Parental Alienation; Signs and symptoms; Public Schools.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade vem passando ao longo do tempo por transformações referentes à estrutura familiar. A família clássica, composta apenas por pai, mãe e filhos, já não é mais regra e sim exceção.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012, p. 5) pode ser observada uma maior diversidade com relação aos tipos familiares, tais como:

³¹ Estudante de Pedagogia das Faculdades Network - e-mail: eksampaio@hotmail.com

³² Orientadora - Psicóloga, com Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação, docente do curso de Pedagogia, Faculdades Network - Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13.460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lucianeraffa@uol.com.br)

arranjos menos tradicionais, crescimento do número de uniões consensuais e, como os divórcios aumentaram, há também um crescimento significativo das famílias reconstituídas, onde os filhos podem ser apenas de um dos cônjuges. Outro efeito conhecido das separações e divórcios é o aumento do número de crianças que crescem em famílias monoparentais.

Acreditamos que este cenário possa se apresentar de maneira mais acentuada daqui a alguns anos em razão da celeridade dos processos de divórcio, considerando que a Emenda Constitucional n. 66, de 13 de julho de 2010, deu nova redação ao parágrafo 6º, do Art. 226, da Constituição Federal, que dispõe sobre a dissolução do casamento civil pelo divórcio, com vistas a suprimir o requisito de prévia separação judicial por mais de 1 (um) ano ou de comprovada separação de fato por mais de 2 (dois) anos.

Em outros termos, qualquer pessoa casada poderá ingressar, a qualquer tempo, com o pedido de divórcio, o que, certamente, irá resultar em um aumento do número de famílias reconstituídas e monoparentais, pois o divórcio, por gerar fim do matrimônio, permite que os divorciados, se assim desejarem, casem-se novamente ou constituam união estável.

Outra importante transformação observada no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011, [p. ?]) refere-se a um aumento de avós convivendo com netos. Na distribuição das pessoas residentes, segundo os dados desta pesquisa, “destaca-se a importância dos netos (4,7%), um contingente mais expressivo que o de outros parentes ou conviventes, revelando a existência de uma convivência intergeracional no interior das unidades domésticas.”

Segundo Alves (2013, p. 96):

[...] esta intensa participação das avós, no seio familiar, é uma realidade complexa que demanda estudos que busquem apreender as transferências intergeracionais, haja vista estas velhas-avós emergirem, no cenário contemporâneo, como personagens centrais na vida de seus familiares.

No mais, como pode ser também verificado no Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2011), diferentes pessoas podem habitar em um mesmo domicílio, seja por vínculos de parentesco, por normas de convivência ou de dependência doméstica. Estas pessoas, segundo a pesquisa, podem ser:

- **Pessoa responsável pelo domicílio** - para a pessoa (homem ou mulher), de 10 anos ou mais de idade, reconhecida pelos moradores como responsável pela unidade domiciliar;
- **Cônjuge ou companheiro(a) de sexo diferente** - para a pessoa (homem ou mulher), de 10 anos ou mais de idade, que vivia conjugalmente com a pessoa responsável pela unidade domiciliar, sendo de sexo diferente, existindo ou não vínculo matrimonial;
- **Cônjuge ou companheiro(a) do mesmo sexo** - para a pessoa (homem ou mulher), de 10 anos ou mais de idade, que vivia conjugalmente com a pessoa responsável pela unidade domiciliar, sendo ambas do mesmo sexo;
- **Filho(a) do responsável e do cônjuge** - para o(a) filho(a) legítimo(a), seja consanguíneo(a) ou adotivo(a), ou de criação da pessoa responsável e do cônjuge;
- **Filho(a) somente do responsável** - para o(a) filho(a) legítimo(a), seja consanguíneo(a) ou adotivo(a), ou de criação somente da pessoa responsável;

- **Enteado(a)** - para o(a) fi lho(a) legítimo(a), seja consanguíneo(a) ou adotivo(a), ou de criação somente do cônjuge;
- **Genro ou nora** - para o genro ou a nora da pessoa responsável ou do cônjuge;
- **Pai, mãe, padrasto ou madrasta** - para o pai ou a mãe, padrasto ou madrasta da pessoa responsável;
- **Sogro(a)** - para o(a) sogro(a) da pessoa responsável ou do cônjuge;
- **Neto(a)** - para o(a) neto(a) da pessoa responsável ou do cônjuge;
- **Bisneto(a)** - para o(a) bisneto(a) da pessoa responsável ou do cônjuge;
- **Irmão ou irmã** - para o irmão ou a irmã legítimo(a), seja consanguíneo(a) ou adotivo(a), ou de criação da pessoa responsável;
- **Avô ou avó** - para o avô ou a avó da pessoa responsável ou do cônjuge;
- **Outro parente** - para o(a) bisavô(ó), cunhado(a), tio(a), sobrinho(a), primo(a) da pessoa responsável ou do cônjuge;
- **Sem parentesco**
- **Agregado(a)** - para a pessoa residente em domicílio particular que, sem ser parente, convivente, pensionista, empregado doméstico ou parente deste, não pagava hospedagem nem contribuía para as despesas de alimentação e moradia do domicílio;
- **Convivente** - para a pessoa residente em domicílio particular que, sem ser parente, dividia as despesas de alimentação e/ou moradia;
- **Pensionista** - para a pessoa residente em domicílio particular que, sem ser parente, pagava hospedagem;
- **Empregado(a) doméstico(a)** - para a pessoa residente em domicílio particular que prestava serviços domésticos remunerados a um ou mais moradores do domicílio; ou
- **Parente do(a) empregado(a) doméstico(a)** - para a pessoa residente em domicílio particular que era parente do(a) empregado(a) doméstico(a) e que não prestava serviços domésticos remunerados a moradores do domicílio; ou
- **Individual em domicílio coletivo** - para a pessoa só que residia em domicílio coletivo, ainda que compartilhando a unidade de habitação com outra(s) pessoa(s) com a(s) qual(is) não tinha laços de parentesco (IBGE, 2011, [p. ?]-[p. ?]).

A partir desta realidade é possível inferir que diferentes pessoas, com diferentes visões de mundo, podem, eventualmente, interferir ou assumir os cuidados e a educação de crianças e adolescentes, ainda que não sejam seus pais ou tenham qualquer parentesco.

Esta situação pode gerar um cenário bastante complexo, na medida em que, quando se pensa, em especial, nos ambientes escolares, pode haver desorientação dos professores na busca de auxílio para melhorar o rendimento acadêmico destas crianças e adolescentes. Pois, embora saibam que devam se reportar aos responsáveis legais da criança e do adolescente, a relação se dá, por vezes, com aqueles que acreditam ser de fato os ditos responsáveis, sem mencionar a possibilidade da interferência educacional

de outros ainda no meio domiciliar.

Outro fator de grande importância, apontado por Santos; Graminha (2005), referente ao ambiente familiar e escolar, diz respeito às separações dos pais caracterizadas por discussões e inseguranças. Segundo a autora isto poderá comprometer a aprendizagem das crianças, pois, de acordo com pesquisas comparativas, crianças que se encontram em condições adversas apresentam baixo desempenho acadêmico.

Neste sentido, Medeiros (2014, p. 23) afirma que “é preciso entender que a família exerce uma importante influência na criança podendo auxiliar ou dificultar seu processo evolutivo”.

E nesta constelação de relacionamentos domiciliares encontra-se a Alienação Parental. Apesar de não ser um fenômeno recente, foi apenas nas últimas décadas que este assunto ganhou a devida atenção.

A Alienação Parental ocorre, geralmente, quando há a separação dos casais. Ela costuma ser vista como um processo de vingança contra o parceiro, retaliações à família contrária, seguidas, muitas vezes, de informações maldosas, mentirosas e de falsas denúncias que afastam a criança do seu genitor.

A Alienação Parental é refletida na escola, uma vez que as campanhas de alienação do genitor podem tornar as crianças e os adolescentes inseguros e ansiosos, o que irá impactar diretamente no rendimento escolar.

Desta forma, a escola se encontra na necessidade de se inteirar dos desafios impostos por esta nova realidade. E, por isso, precisa promover o debate, a reflexão e, quando possível, a prevenção dos conflitos que também surgem neste novo cenário.

Acreditamos que as famílias, assim como as escolas, precisam ser orientadas a respeito deste assunto, para garantir o desenvolvimento pleno e saudável de suas crianças e adolescentes.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Entendendo a alienação parental

A alienação parental é uma ação cada vez mais cometida nos lares brasileiros e no mundo. A atual realidade, imposta pela aceleração dos processos judiciais com relação à separação entre casais, contempla um cenário repleto de conflitos e ressentimentos que, por assim ser, resulta em estratégias de vingança contra o ex-cônjuge, por meio de seus filhos. Os atos vingativos se dão sob a forma de alienar a criança e/ou adolescente do convívio de um dos seus progenitores.

Segundo Silva (2011, p.17):

[...] no aparato de uniões e dissoluções (proposta contemporânea de amores confluentes), um fato começa a ser notado por estudiosos de vários segmentos: ex-cônjuges, inconformados com a separação conjugal ou com as repercussões dela decorrentes, começam uma campanha de desmoralização e de descrédito em relação à pessoa do outro consorte. Assim, não estando preparados para vivenciar a dissolução

conjugal, reagem e partem para condutas de destruição do seu ex-companheiro. Para satisfazerem o seu desejo que condiz com o desdobramento da dissolução conjugal (os quais podem transparecer de certa forma um ânimo vingativo), eles veem [sic] os filhos como o instrumento ideal. Inicia-se, portanto, o fenômeno denominado alienação parental.

Estudiosos apontaram, conforme Silva (2011), que a prática de alienação parental foi constatada desde a década de 40. Porém, teve grande repercussão entre os anos 80, quando o médico psiquiatra e professor, Richard Gardner, definiu a Alienação Parental (AP) e a Síndrome da Alienação Parental (SAP), fenômenos coligados, mas totalmente distintos. Gardner foi alvo de inúmeras críticas, pois sua teoria foi questionada quanto à falta de base científica, o que ofereceu maior interesse para que diversos autores dessem sequência na comprovação dos seus estudos científicos.

Gardner (2003) afirma que a SAP é uma forma de abuso emocional que pode levar ao enfraquecimento progressivo da ligação psicológica entre um genitor amoroso e a criança. Este tipo de abuso, em alguns casos, pode ser pior do que outras formas de abuso, tais como negligência, abusos sexuais e abusos físicos, pois, pode conduzir à destruição total da ligação psicológica entre o genitor e a criança, em virtude da persistência do alienador em programar a criança para alienar totalmente o outro genitor de sua vida. O alienante se torna cego às consequências psicológicas, presentes e futuras, provocadas na criança, em decorrência de suas instruções de SAP³³.

Gardner (2003) assinala que o problema com o uso do termo AP, a despeito do termo SAP, é que existem muitas razões para uma criança ser alienada dos pais. Um pai pode ser alienado da vida de uma criança por causa, por exemplo, de um abuso sexual ou físico, mas isto não tem nada a ver com programação. Ou seja, o termo AP, para este autor, compreende qualquer forma de alienação que não inclua a programação da criança para alienar o genitor de sua vida. Já o termo SAP subentende uma programação, uma doutrinação (“lavagem cerebral”) persistente da criança pelo alienador, que visa destruir os vínculos da criança com o genitor alienado, que terá como consequência um conjunto de sintomas.

Este conjunto de sintomas, segundo Gardner (2003), geralmente aparece concomitantemente, em especial, nos tipos moderados e graves. São eles:

- campanha de difamação³⁴;
- racionalizações fracas, absurdas ou frívolas de depreciação³⁵;
- falta de ambivalência³⁶;
- fenômeno do "pensador independente"³⁷;
- apoio reflexivo do genitor alienante no conflito parental³⁸;

³³ Alguns autores tratam o assunto como “implantação de falsas memórias”. Cf. COSTA, S. M. Violência sexual e falsas memórias na alienação parental. **Associação dos Magistrados do Estado de Goiás (ASMEGO)**. 23 abr. 2012. Disponível em: <<http://asmego.org.br/wp-content/uploads/2012/04/violencia-sexual.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

³⁴ Este sintoma refere-se a uma campanha de difamação que, agora, vem da própria criança.

³⁵ Este sintoma destaca a discrepância entre a posição extrema da criança de não querer ver o genitor alienado e sua explicação relativamente trivial de porque não quer vê-lo.

³⁶ Este sintoma é caracterizado pela desconexão emocional completa entre a criança e o genitor alienado.

³⁷ Este sintoma é caracterizado pela crença da criança de que sua posição é apenas a sua própria e não o resultado da influência do outro genitor.

- ausência de culpa pela crueldade e/ou exploração do genitor alienado³⁹;
- presença de encenações tomadas por empréstimo⁴⁰;
- propagação da animosidade com os amigos e/ou família estendida do genitor alienado⁴¹.

Para Gardner (2003), portanto, este fenômeno é uma síndrome na medida em que os sintomas manifestam-se previsivelmente juntos, ou seja, têm uma causa subjacente específica.

No Brasil, com vistas a proteger crianças e adolescentes, foi criado, em 2008, o Projeto de Lei nº 4.053, que foi convertido na Lei nº 12.318 em 13 de agosto de 2010, também chamada de “lei da alienação parental”, a qual adota o termo e, conforme seu Art. 2º, considera o ato como:

[...] a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este.

De acordo com o Parágrafo único do artigo supracitado, além dos atos constatados por perícia ou declarados pelo juiz, praticados com auxílio de terceiros ou diretamente, têm-se como exemplos de alienação parental:

I - realizar campanha de desqualificação da conduta do genitor no exercício da paternidade ou maternidade;

II - dificultar o exercício da autoridade parental;

III - dificultar contato de criança ou adolescente com genitor;

IV - dificultar o exercício do direito regulamentado de convivência familiar;

V - omitir deliberadamente a genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares, médicas e alterações de endereço;

VI - apresentar falsa denúncia contra genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar a convivência deles com a criança ou adolescente;

VII - mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, visando a dificultar a convivência da criança ou adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós.

É importante salientar que a referida Lei, como consta na sua rubrica, “dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990”. No entanto, o art. 236 da Lei Nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - não sofreu qualquer alteração.

³⁸ Este sintoma refere-se ao apoio incansável da criança ao alienante e sua firme oposição a qualquer posição assumida pelo genitor alienado, especificamente como eles se relacionam com o divórcio.

³⁹ Este é um dos mais graves sintomas. Refere-se à falta de empatia da criança pelo genitor alienado, bem como da crueldade que isto invoca.

⁴⁰ Este sintoma refere-se aos efeitos da criança ter sido treinada. A imagem excessivamente negativa do genitor alienado é criada por meio de distorções e informações erradas.

⁴¹ Este sintoma refere-se à alienação, praticada pela criança, dos pais do genitor alienado - os avós da criança -, bem como de outros familiares do genitor alienado.

O art. 236 tipifica como crime “impedir ou embaraçar a ação de autoridade judiciária, membro do Conselho Tutelar ou representante do Ministério Público no exercício de função prevista nesta Lei” e prevê pena de seis meses a dois anos de detenção.

Neste sentido, o art. 10 da Lei Nº 12.318/10 almejava acrescentar um parágrafo único ao art. 236, do ECA – “Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem apresenta relato falso ao agente indicado no caput ou à autoridade policial cujo teor possa ensejar restrição à convivência de criança ou adolescente com genitor” -, mas este texto foi vetado na ocasião da sanção presidencial, por meio da Mensagem Nº 513, de 26 de agosto de 2010:

O Estatuto da Criança e do Adolescente já contempla mecanismos de punição suficientes para inibir os efeitos da alienação parental, como a inversão da guarda, multa e até mesmo a suspensão da autoridade parental. Assim, não se mostra necessária a inclusão de sanção de natureza penal, cujos efeitos poderão ser prejudiciais à criança ou ao adolescente, detentores dos direitos que se pretende assegurar com o projeto.

Assim sendo, a alienação parental, ainda que o legislador tenha objetivado torná-la crime, não o é; ela é considerada uma infração administrativa, conforme o disposto no art. 249, do ECA:

Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Por outro lado, a Lei nº 12.318/10, em seu art. 6º, possibilita ao juiz se utilizar de instrumentos processuais para inibir ou amainar os efeitos das condutas de alienação parental:

Art. 6º Caracterizados atos típicos de alienação parental ou qualquer conduta que dificulte a convivência de criança ou adolescente com genitor, em ação autônoma ou incidental, o juiz poderá, cumulativamente ou não, sem prejuízo da decorrente responsabilidade civil ou criminal e da ampla utilização de instrumentos processuais aptos a inibir ou atenuar seus efeitos, segundo a gravidade do caso:

I - declarar a ocorrência de alienação parental e advertir o alienador;

II - ampliar o regime de convivência familiar em favor do genitor alienado;

III - estipular multa ao alienador⁴²;

IV - determinar acompanhamento psicológico e/ou biopsicossocial;

V - determinar a alteração da guarda para guarda compartilhada⁴³ ou sua inversão;

⁴² Sanção civil de cunho judicial.

⁴³ É digno de nota que a Lei Nº 11.698, de 13 de junho de 2008, alterou os art. 1.583 e 1.584, do Capítulo XI – Da Proteção da Pessoa dos Filhos -, do Código Civil de 2002, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada. Conforme a nova redação dada ao art. 1.583, do Código Civil, guarda compartilhada é “a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o

VI - determinar a fixação cautelar do domicílio da criança ou adolescente;

VII - declarar a suspensão da autoridade parental.

A Lei supracitada, em seu Art. 5º, ainda prevê que “havendo indício da prática de ato de alienação parental, em ação autônoma ou incidental, o juiz, se necessário, determinará perícia psicológica ou biopsicossocial.”

Todavia, apesar de esta Lei já possuir 5 anos e ser de grande importância para se assegurar a proteção de crianças e adolescentes, poucas pessoas conhecem ou reconhecem a alienação parental.

Recentemente foi divulgado pelo Poder Judiciário do Estado do Mato Grosso do Sul (TJMT), em parceria o Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), uma cartilha na qual orienta a sociedade sobre o conceito de alienação, assim como sobre as leis que amparam este segmento. E, dentre alguns conceitos, a cartilha destaca:

Considera-se ato de Alienação Parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este [201-, p. 6].

Esta cartilha é de grande valia para que as pessoas possam conhecer e reconhecer a alienação parental. Por meio de uma linguagem simples esclarece a legislação concernente, apresenta as formas de alienação parental, as medidas aplicáveis, os cuidados para obter o testemunho da criança e do adolescente (Depoimento Especial), explica o trabalho da perícia e indica locais aonde se pode obter ajuda. Ademais, alerta para a alienação sofrida por vítimas incomuns nesta discussão (mas, não na prática), como é o caso dos idosos, e que podem também ser protegidas pela aplicação por analogia da Lei N. 12.318/2010.

mesmo teto, concernentes ao poder familiar dos filhos comuns” (§1º). O objetivo de instituir esta nova modalidade de guarda foi o de possibilitar uma melhor qualidade de relacionamento entre pais e filhos, em uma tentativa de manter o mesmo nível de relacionamento que os filhos vivenciavam com seus pais, o qual frequentemente era limitado pelo retrógrado sistema de visitas. Em dezembro de 2014 a Lei Nº 13.058, originária do Projeto de Lei Nº 117/2013, alterou novamente os art. 1.583, 1.584 e acrescentou alteração aos art. 1.585 e 1.634 do Código Civil, para estabelecer o significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Devemos assinalar que, com estas novas alterações, o Diploma, no §2º, do art. 1.583, passou a estabelecer que "na guarda compartilhada, o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai, sempre tendo em vista as condições fáticas e os interesses dos filhos" e teve revogados os três incisos que fixavam os critérios para a modalidade de guarda unilateral (I – afeto nas relações com o genitor e com o grupo familiar; II – saúde e segurança; III – educação). O que nos parece é que o atendimento dos interesses da criança e do adolescente foi secundarizado em prol de uma “guarda alternada”. Ademais, como afirma Groeninga (2011, p. 141-142), “a ênfase na questão temporal acaba por reforçar o aspecto quantitativo e a ideia de que a convivência diz respeito ao tempo. Tal ênfase na lei que institui a Guarda Compartilhada acaba por confundir o referido instituto com a Guarda Alternada, que não está em nosso ordenamento e é tida por muitos como prejudicial à criança, inclusive privilegiando muito mais o que os pais veem como seus direitos, sem considerar seus reais efeitos para o desenvolvimento da criança.” Em suma, ainda que o preceito emergente queira democratizar os direitos e deveres de mulheres e homens, no que concerne à responsabilidade com seus filhos, a sua referência temporal não indica que irá mitigar os problemas qualitativos que os conflitos da guarda expressam.

É indubitável o valor desta publicação para a população, pois, para além dos aspectos positivos mencionados, deixa claro que a alienação parental não está ligada necessariamente aos casos de separação entre casais e aos litígios envolvendo a guarda do filho. Isto é muito importante, na medida em que se habilita a suspeita de que possa ocorrer a alienação parental na condição de pais que mantenham a sua relação.

Este aspecto é confirmado por Darnall (2008) e Gardner (1985), citados por Camargo (2014), quando assinalam a possibilidade de haver processos de Alienação Parental ainda quando os pais estão juntos.

No entanto, seja qual for o caso – pais juntos ou separados –, Camargo (2014) alerta para a necessidade de o diagnóstico referente à alienação ser efetuado com agilidade, já que os transtornos referentes ao ato poderá ocasionar danos emocionais irreversíveis às crianças alienadas.

Segundo estudos realizados pelo IBDFAM (2007 *apud* SILVA, 2014) as consequências à saúde mental da vítima são, de fato, avassaladoras: falta de organização, sentimento de culpa, desespero, comportamento hostil, transtornos de identidade e imagem, incapacidade de adaptação em ambiente psicossocial normal, isolamento, depressão crônica e, em casos extremos, o suicídio.

Trindade (2009), apoiado nos estudos de Podevyn (2001), acrescenta que as vítimas da alienação, quando adultas, tem inclinação às drogas e ao álcool, assim como apresentam outros sintomas de profundo desajustamento e mal-estar.

Por este mesmo descortino, Lass (2013, p. 17-18) afirma que Gardner (1998; 2003) também identificou inúmeros sintomas, bem como os hierarquizou, conforme sua gravidade e segundo os comportamentos apresentados por crianças e adolescentes que foram vítimas de alienação parental:

Leve: a criança apresenta manifestações dos oitos critérios diagnósticos primários elencados por Gardner (1998). Apenas alguns deles se acham presentes. Na alienação leve a criança apresenta na presença do alienador, alguma dificuldade para ir com o outro genitor, que desaparece após algum tempo de permanência a sós com este. O comportamento afetivo é normal.

Moderada: são os casos mais frequentes. A programação pelo alienador costuma ser intensa e este pode se utilizar de várias estratégias de exclusão. Todos os oitos critérios primários costuma estar presentes, de forma mais intensa que nos casos leves a transição nos momentos de visita costuma ocorrer de forma imperturbada, nos casos moderados pode haver grandes dificuldades no momento de ir com o outro genitor, e após algum tempo se acalma, baixa a guarda, se apresenta mais colaborativa e se envolve de forma benevolente com o genitor alienado. Comportamentos fóbicos e de ansiedade podem aparecer, mas o comportamento não é tão agressivo como nos casos graves.

Grave: a programação é extrema contínua no tempo e no espaço. A criança na categoria grave tem atitudes extremistas. Alia-se ao alienador numa relação típica do 'folie a deux' (transtorno psicótico induzido, cuja característica é um delírio que se desenvolve em um indivíduo envolvido em relacionamento com outra pessoa, chamado

de indutor com o qual compartilha fantasias e paranoias) (DSM-IV-TR 2002)⁴⁴. Todos os sintomas primários estão presentes e de forma mais acentuada que na categoria moderada. Os gritos, expressões de agressividade, estados de pânico e explosões de raiva podem ser tão graves que impossibilitam a visitação. Se colocada forçosamente junto com o outro genitor pode fugir, paralisar-se ou colocar-se tão provocadora e destrutiva que se requer que retorne ao genitor guardião.

Diante de todo este estado de coisas é importante têm também destacar qual dos genitores que, com maior frequência, assume o papel de alienador e quais são suas características.

Conforme Correia (2012) as codificações civis concebem a família e delimitam os papéis que devem ser desempenhados pelas pessoas que a compõe. No entanto, há de se notar que a constru o das estruturas legais consideram os valores vigentes na sociedade de cada momento histórico. Assim, as codificações civis, observadas no decorrer da história, expressam que os papéis desempenhados pelas pessoas que compunham a família eram delimitados verticalmente.

A visão jurídica e social que se tinha da família era direcionada em uma dúplice função masculina, marido e pai. O pai era visto como expressão de poder e autonomia das decisões, para apenas ilustrar tal afirmação, o domicílio familiar era o do marido. A ele cabia a proteção, o sustento e a autoridade na família. As funções maternas eram a de procriar e organizar a vida doméstica familiar (CORREIA, 2012, p. 28).

Ou seja, na família tradicional, segundo Correia (2012, p. 28), os papéis estavam muito bem definidos em torno do gênero. “Ao pai cabia o pátrio poder⁴⁵ e a mãe funcionava como uma figura auxiliar. O pai era o provedor e a mãe a cuidadora doméstica.”

E, embora a Constitui o Federal de 1988 e o Código Civil de 2002 tenham tornado o modelo jurídico de família democrático, podemos observar que os papéis desempenhados pelas pessoas da família atual, no caso concreto, ainda teimam em seguir os preceitos tradicionais.

Em uma investiga o com filhos de pais separados, desenvolvida por Brito (2008) e citada por Sousa; Brito (2010), observou-se que não havia clareza, por parte dos filhos entrevistados, de que seus pais, ainda que separados, continuavam responsáveis por sua educa o. A referida autora chamou a atenção para o fato de que, por vezes, a guarda   atribuída às mães em virtude do entendimento, ainda constante nos dias atuais, de que elas possuiriam instinto materno ou seriam mais dedicadas e aptas aos cuidados dos filhos.

Um recente estudo nacional, desenvolvido por Waquim (2014), constatou que 85% das guardas eram concedidas   mãe e apenas 15% eram concedidas ao pai.

⁴⁴ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais foi reformulado e tem, desde 2014, uma nova edi o - DSM-V.

⁴⁵ O Pátrio Poder, no qual o homem detinha o poder e a autonomia das decisões familiares, deu lugar ao Poder Familiar. O Poder Familiar, conforme a Constitui o Federal de 1988 e o Código Civil de 2002, pode ser definido como os direitos e os deveres, referentes à sociedade conjugal, exercidos pelo homem e pela mulher em termos de igualdade.

Cf.  5 , do Art. 226, da Constitui o Federal de 1988.

Cf. Capítulo V – Do Poder Familiar -, do Código Civil de 2002.

Neste sentido, é passível conjecturarmos que, no Brasil, a mãe é a que mais pratica a alienação parental, quando comparada ao pai, em virtude de ela não conseguir abrir mão da sua imagem tradicional, construída socialmente, bem como pelos reforços sociodiscursivos que continua a receber sobre o seu papel.

Isto não quer que estejamos afirmando que todas as mães sejam alienadoras, tampouco que o pai não possa praticar atos de alienação parental, tanto porque, como afirma Sousa (2010, p. 130), “[...] essa questão pode ter conseqüências [sic] preocupantes, como a estigmatização de mulheres que, por diversos motivos, após a separação se encontram muito apegadas aos filhos, comportamento observado em vários estudos, como os de Brown (1995), Hurstel (1999), Rapizo et al. (2001) e Wallerstein et Kelly (1998).”

Quanto a isso, observamos no mesmo estudo desenvolvido por Waquim (2014) que 29% dos alienadores eram mães; 14% eram pais; 6% eram, simultaneamente, pais e mães; 31% eram madrastas/padristos; 20% eram avós/avôs; sendo que as principais motivações eram vingança e disputa de poder. Os alienados, segundo a autora, são 21% a mãe; 31% o pai; 21% o irmão; e 28% padrasto/madrasta. E os principais atos de alienação são falar mal (34%); expor fatos íntimos da vida conjugal (19%); impedir a realização do afeto (15%); impedir a convivência (9%); e constranger o filho a contribuir com a campanha (7%).

Ou seja, não podemos negar que outras figuras, em frequência bastante significativa, também pratiquem a alienação parental e também sejam alienadas da vida de crianças e adolescentes. No entanto, quando comparamos mães e pais é, de fato, a mãe aquela que mais pratica a alienação e é o pai aquele que é mais alienado. Talvez, isso possa ser explicado, em parte, pelo respaldo recebido do judiciário, considerando que a maioria das guardas ainda seja concedida exclusivamente à mãe.

Como afirma Sousa (2010, p. 131):

[...] a postura de muitas mães que recorrem ao judiciário na busca por limitar ou impedir o acesso do ex-companheiro aos filhos já foi observada por vários autores (KARAN, 1998; OLIVEIRA, 2003; SOUSA et SAMIS, 2008). Como lembra Barros (2005), em tais situações é dever do judiciário estabelecer limites, impedindo que pais e mães regulem as funções parentais de acordo com seus caprichos e vontades. Mas, tais limites, por vezes, parecem não ser suficientes frente algumas mulheres. Nesse sentido, Duarte (2006, p.203) comenta que, ‘mesmo que existam as leis jurídicas para regular as demandas paternas de guarda, de convívio com o filho, entre outras, em muitos casos ainda são os caprichos maternos que as regulam [...].’

Por este mesmo descortino Sousa (2010 *apud* SOUSA; BRITO, 2011) afirma que Gardner (2001) assegurou que a SAP ocorreria especialmente em virtude do comportamento materno, pois, em mais de 80% dos casos por ele examinados, as mães seriam as alienadoras. Porém, após receber inúmeras críticas do movimento feminista nos Estados Unidos, Gardner (2002a) passou a afirmar que a proporção de mães e pais alienadores seria de 50%. A autora assinala que a mudança de suas proposições diante das críticas recebidas foi uma estratégia bastante utilizada por ele, pois, como o mesmo reconhecia, as censuras e polêmicas em torno da SAP poderiam dificultar a sua inclusão no DSM-V.

Segundo Badinter (1985), Costa (2004) e Dozelot (1986), citados por Sousa (2010), é preciso entender que, embora os comportamentos das mães guardiãs costumem ser justificados pela associação à sua estrutura psíquica ou à presença de patologias, a construção social do papel da mãe em nossa sociedade tem sido ignorada.

Segundo esses autores, impulsionada pela medicina higienista do século XVIII, a imagem social da maternidade conferiu *status* social ao papel da mulher na sociedade, assim como foi estreitamente relacionada à condição da própria mulher, isto é, ser mãe seria um destino inexorável e não apenas uma possibilidade.

Brito (2005), Hurstel (1985) e Rocha-Coutinho (1998), também citados por Sousa (2010), afirmam que nas sociedades ocidentais segue ainda em curso uma acentuada produção discursiva de valorização da maternidade a despeito da paternidade, sendo o pai relegado à ajuda esporádica ou à condição de coadjuvante nos cuidados infantis.

Portanto, para Sousa (2010, p. 132), é possível compreender “que a postura de muitas mães guardiãs, consideradas sob a perspectiva de Gardner como alienadoras, pode ser o resultado de uma produção discursiva e social que se estende ao longo dos séculos, e, hoje, é objetivada sob a designação de síndrome da alienação parental.”

E, no que concerne ao perfil do alienador, Correia (2011, p. 60-63), com base em diversos autores, nos apresenta elementos bastante interessantes. Assim, de acordo com seus estudos, os caracterizadores do alienador podem ser:

- dificuldade para distinguir plenamente entre a função conjugal e a função parental, o que pode resultar em “conflito de lealdade exclusiva”;
- comportamento exclusivista com relação à prole, bem como ao ex-cônjuge ou ex-companheiro(a);
- não aceitação do rompimento da relação até uma baixa autoestima;
- apresenta insatisfação com o rompimento da relação conjugal, mas acima de tudo consigo mesmo;
- apresenta mágoa residual pelo rompimento da relação;
- apresenta parentalização, a qual se caracteriza pela inversão de papéis, em que o filho se vê constrangido a cuidar do genitor que se apresenta sofredor e frágil, vítima do outro;
- apresenta comportamentos, conscientes ou não, no sentido de assediar emocionalmente seu filho para torná-lo um aliado;
- expressa comportamentos, conscientes ou não, no sentido de obstaculizar a presença do genitor nos cuidados e na educação do filho;
- crença de que seus comportamentos são justificáveis pelo bem de seu filho;
- apresenta características egocêntricas que, no geral, indica dificuldade de estabelecer relações sociais e necessidade da presença exclusiva e constante dos filhos como “objeto de posse”;
- insegurança em relação à atenção e ao cuidado que o outro teria, acreditando que somente ele, ou ela, teria condições emocionais de criar o filho;
- apresenta comportamentos que induzem o sentimento de culpa no filho pelo rompimento da sua relação;
- manifesta desagrado ao ver a felicidade da prole no convívio com o outro genitor;
- apresenta, por vezes, comportamentos dissimulados de negativa ao convívio

do filho com o genitor não guardião, o que torna difícil a detecção da alienação parental.

Assim sendo, podemos observar que, na maioria dos casos, é a mãe que pratica a alienação parental⁴⁶ e, que seus comportamentos, sejam eles conscientes ou não, objetivam, por meio de uma programação, uma doutrinação persistente do filho, destruir quaisquer vínculos que ele possa ter com o outro genitor. E isso pode ter consequências devastadoras na vida de crianças e adolescentes.

Segundo um estudo desenvolvido pela *University of British Columbia*, sob a responsabilidade de Kruk (2008, p. iii-iv), a ausência da figura paterna, de fato, provoca inúmeros danos na vida dessas crianças e adolescentes e a responsabilidade parental partilhada parece ser a melhor maneira de reduzir esses danos⁴⁷:

1. Sole maternal custody⁴⁸, concedida à mãe, muitas vezes leva à alienação parental e à ausência do pai, e a ausência paterna está associada a resultados negativos na vida da criança. 85% dos jovens que se encontram na prisão não têm pai; 71% daqueles que desistem do Ensino Médio não têm pai; 90% das crianças que fogem de casa não têm pai; jovens que não têm pai apresentam maiores níveis de exposição de depressão e suicídio, delinquência, promiscuidade e gravidez na adolescência, problemas de comportamento e abuso de substâncias ilícitas e lícitas (Statistics Canada, 2005;

⁴⁶ Vale ressaltar, ainda mais uma vez, que o pai, assim como um terceiro (avós, tios etc.), pode também ser alienador.

⁴⁷ É importante destacar o expediente utilizado para traduzir a referida pesquisa - por se tratar de um estudo desenvolvido no Canadá e que faz referência à pesquisa dos Estados Unidos da América (EUA), não podemos realizar uma tradução literal dos conceitos utilizados. Pois, como nos EUA e Canadá o Direito de Família segue o sistema jurídico da *Common Law* (estrutura de origem anglo-saxônica, não escrita, detalhada em textos esparsos, históricos ou documentais, não necessariamente leis, mas necessariamente pautada nos usos e costumes; ou seja, se baseia mais na Jurisprudência do que no texto da lei) e no Brasil segue a tradição romano-germânica (tradição filosófica positivista, sempre escrita, codificada; ou seja, segue o texto da lei), se fizéssemos uma tradução literal iríamos perder sua completude, não conseguiríamos abarcar todo o seu significado, toda a sua carga cultural.

Segundo Guido (1997, p. 167): “Se considerarmos o direito-norma como uma linguagem que se auto-explica [*sic*] e o direito-ciência como uma metalinguagem, isto é, uma linguagem que ‘fala’ do direito-norma, poderemos melhor compreender os problemas da passagem de um sistema jurídico nacional para outro. O direito-norma tem, nos tempos atuais, necessariamente de ser expresso na língua do povo que o criou (e que o criou, ao usar a única língua que dela se utiliza no seu dia a dia, mas que, no entanto, na maioria das vezes, poderá ser igualmente uma língua de outros povos, como o português, o espanhol, o inglês, ou o francês, caso em que poderá haver significativas variações dentro do mesmo universo lingüístico [*sic*]). Contudo, o direito-ciência pode ser expresso em qualquer língua, inclusive naquela do povo que criou o objeto da análise, e, no caso de ser esta uma língua comum a outros povos, haverá necessidades de explicações das citadas variações lingüísticas [*sic*], caso se explique, com a mesma língua, sistemas jurídicos nacionais de povos distintos, que falam o mesmo idioma! Na verdade, o Direito Comparado vai além do campo da Lingüística [*sic*]; além de buscarem-se sinonímias ou traduções, buscam-se equivalências de significados, tanto numa tradução linear, quanto nos resultados de atribuição de sentido a palavras e criação de institutos complexos.”

Assim sendo, mantivemos os conceitos em inglês, o explicamos e buscamos equivalências de significados no Brasil, que estarão dispostos em nota de rodapé. É digno também de nota que o entendimento dos conceitos canadenses e americanos está amparado em documento do Departamento de Justiça do Canadá. Cf. MOYER, S. **Child custody arrangements: their characteristics and outcomes**. Canada: Department of Justice Canada; Family, Children and Youth Section, 2004.

Para conhecer o Direito de Família no Canadá Cf. <<http://www.justice.gc.ca/eng/>>.

⁴⁸ *Sole Custody* - quando apenas um dos pais tem a custódia dos filhos. Neste caso, a criança reside de forma permanente com o progenitor que tem a custódia exclusiva e o outro progenitor pode realizar visitas e contatos. Seria o equivalente no Brasil à Guarda Unilateral.

Crowder e Teachman, 2004; Ellis et al., 2003; Ringback Weitoft et al., 2003; Jeynes, 2001; Leonard et al., 2005; McCue Horwitz et al., 2003; McMunn, 2001; Margolin e Craft, 1989; Blankenhorn, 1995; Popenoe, 1996; Vitz, 2000; Alexander, 2003). Estes estudos também descobriram que os jovens sem pai são mais propensos a serem vítimas de exploração e abuso, assim como a ausência paterna, em virtude do divórcio, está fortemente associada com a baixa autoestima em crianças (Parish, 1987).

2. Os filhos de divorciados querem igualdade de tempo com seus pais e consideraram que a shared parental⁴⁹ é um dos seus maiores interesses. 70% das crianças, cujos pais são divorciados, acreditam que a mesma quantidade de tempo com cada um dos pais é o melhor arranjo para suas vidas, e as crianças que tiveram arranjos de tempo iguais têm as melhores relações com cada um de seus pais após o divórcio (Fabricius, 2003).

3. Uma recente meta-análise de um dos principais estudos norte-americanos, que comparou arranjos de sole custody e joint physical custody⁵⁰, mostrou que crianças em arranjos de joint custody apresentam melhores resultados em todas as avaliações de ajustamento do que as crianças que vivem em regime de sole custody (Bauserman, 2002). Bauserman comparou a adaptação de criança nas condições de joint physical custody e joint legal custody⁵¹ com sole custody (materna e paterna), e também em arranjos de famílias intactas, examinou o ajuste geral das crianças, as relações familiares, autoestima, adaptação emocional e comportamental, adaptação ao divórcio,

⁴⁹ *Shared Parental* – é o convívio frequente do filho com o progenitor que não reside com ele, independentemente se o tipo de custódia é *Shared Custody* ou *Sole Custody*. No Brasil, o conceito que se aproxima é o do Poder Familiar, definido como a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe, em relação à educação e aos cuidados dos filhos comuns, independentemente de viverem ou não sob o mesmo teto. O Poder Familiar subentende um intenso convívio entre pais e filhos, considerando que o Art. 1.634 afirma que “compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar [...]”

⁵⁰ Nos Estados Unidos *Joint Physical Custody* é o termo mais comum utilizado para se referir ao *Shared Custody*. Em alguns estudos, de acordo com Moyers (2004), os pesquisadores não distinguem claramente entre *Joint Legal Custody* e *Joint Physical Custody*; *Joint Legal Custody* é assumido, algumas vezes, como sendo o mesmo que *Joint Physical Custody*. *Joint Physical Custody*, no Canadá, é a forma como também é conhecido *Shared Custody*, que se refere à situação em que ambos os pais têm a custódia dos filhos, e ambos os pais gastam pelo menos 40% do tempo com seus filhos. Já a autora chama a atenção para o fato de que na literatura não é incomum o uso do termo *Joint Custody*, portanto, o leitor deve ter o cuidado de determinar se *Joint Legal Custody* ou *Joint Physical (Shared) Custody* está sendo discutido.

No Brasil, *Shared Custody* (ou *Joint Physical Custody*) se assemelha à Guarda Compartilhada, pois, de acordo com o novo texto do Código Civil de 2002 - §2º, do art. 1.583 -, “o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai, sempre tendo em vista as condições fáticas e os interesses dos filhos”; ou seja, a lei brasileira enfatiza o tempo de convívio de pais e mães com seus filhos, assim como no caso canadense, embora, em nosso País, não haja menção ao tempo mínimo necessário.

⁵¹ *Joint Legal Custody* é a forma como também é conhecida, no Canadá, *Joint Custody*. *Joint Custody* é definido como um arranjo em que os pais partilham a responsabilidade de decisões importantes na vida de seus filhos (como aqueles que se referem à escolaridade e ao tratamento médico), sem implicações para a colocação residencial da criança, sendo que o regime de residência ou de contatos/visitas possa variar amplamente. Tribunais canadenses normalmente concedem este tipo de custódia para os pais que são capazes de cooperar em termos de parentalidade, ou seja, são capazes de cooperar para que o filho tenha convívio frequente com o progenitor que não resida com ele.

No Brasil não temos um instituto que se assemelhe, embora em nossa legislação haja um *animus* que isso aconteça por meio do exercício do Poder Familiar, no caso concreto em que a mãe e o pai estejam de acordo em relação à guarda do filho. Quando não há acordo entre a mãe e o pai, quanto à guarda do filho, e ambos estejam aptos a exercer o Poder familiar, aplica-se a guarda compartilhada, conforme o § 2º, do art. 1584, do Código Civil.

bem como o grau e natureza do conflito em curso entre os pais. Em cada medida de adaptação, crianças em situações de joint physical custody estavam se saindo muito melhor do que crianças em arranjos de sole custody: 'Crianças em regime de joint custody tinham menos problemas comportamentais e emocionais, maior autoestima, melhores relações familiares e melhor desempenho escolar do que as crianças em arranjos de sole custody.' Os resultados positivos da joint custody também foram evidentes entre os casais de intenso conflito.

4. Conflito entre os pais diminui ao longo do tempo em acordos de shared custody, e aumentam naqueles de sole custody. A cooperação entre os pais aumenta ao longo do tempo em acordos de shared custody e diminui em acordos de sole custody. Uma das principais conclusões da meta-análise desenvolvida por Bauserman foi o padrão inesperado da diminuição do conflito entre os pais em famílias com joint custody e o aumento do conflito ao longo do tempo nas famílias com sole custody. Quanto menos um pai se sente ameaçado pela perda de seu filho e do seu papel de pai, menor a probabilidade de violência subsequente.

5. Tanto a pesquisa americana, quanto a canadense, indica que mães e pais que trabalham fora de casa agora gastam uma quantidade de tempo comparável com o cuidado de seus filhos. De acordo com a mais recente pesquisa de Saúde do Canadá (Higgins e Duxbury, 2002), em média, as mães dedicam 11,1 horas por semana de assistência aos filhos e os pais 10,5 horas. De acordo com a Statistics Canada (Marshall, 2006), os homens, embora ainda menos envolvidos no cuidado primário da criança, aumentaram significativamente a sua participação nos últimos anos. Como a diferença de gênero no tempo gasto no cuidado da criança diminuiu, a shared parental após a separação surgiu como a norma entre os pais que não estão envolvidos em uma disputa legal sobre a guarda de seus filhos (Statistics Canada, 2004)⁵².

A pesquisa supracitada é de enorme importância, na medida em que a figura do pai, tratada como coadjuvante nos cuidados e educação dos filhos no decorrer da história ocidental, é agora destacada como essencial para o ajustamento social de crianças e adolescentes em nossa sociedade.

Ainda que o dito estudo indique os benefícios da *shared custody*, cujo conceito, como já mencionado, se assemelha à guarda compartilhada, segundo as disposições do nosso Código Civil, muitos autores criticam este tipo de guarda sob a alegação de que ela possa trazer confusões psicológicas aos filhos, como afirmam Tartuce; Simão (2012).

Para esses e outros autores, mesmo que o nosso Código Civil trate essa modalidade de guarda como compartilhada, ela não o é, considerando que ela prevê um tempo equitativo entre os genitores para conviver com seus filhos. Esse tipo de guarda, de fato, seria a alternada. Existem diferenças significativas entre a guarda compartilhada e a guarda alternada e, essa última, pode trazer inúmeros prejuízos aos menores.

Conforme Dolto (1994, p. 73, 74):

⁵² Tradução nossa, conforme as justificativas já informadas em nota.

Participei recentemente de uma reunião onde se encontrava um médico inicialmente partidário da guarda alternada. Pois bem, o que dissemos, eu a respeito das crianças pequenas, e ele sobre as maiores, ficou inteiramente de acordo. Ele, que a princípio militava pela guarda alternada, tornou-se um militante contra a guarda alternada. Agora é favorável à supressão total dessa guarda alternada, pelo menos até os doze anos, tantos foram os incidentes graves e as tentativas de suicídio a que assistiu. Aliás, foi por essas razões que a Sr^a Pelletier constituiu a Comissão da Guarda de Filhos de Divorciados: o aumento do número de tentativas de suicídio em crianças a partir de sete anos foi a grande motivação desse trabalho.

Quando pequena a criança não consegue suportar a guarda alternada sem ficar solta em sua estrutura, até eventualmente dissociar-se, conforme a sensibilidade de cada um. [...] Até os doze ou treze anos, portanto, a guarda alternada é muito prejudicial para as crianças. Que elas possam ir à casa do outro genitor com a frequência [sic] que bem desejarem, quando isso for possível, concordo, mas que não tenham que mudar de escola em decorrência de uma regulamentação de guarda alternada. O social tem uma importância enorme para o desenvolvimento da criança.

No que concerne às diferenças entre guarda compartilhada e guarda alternada, uma decisão proferida pelo eminente Desembargador José Luiz Gavião de Almeida, nos autos do agravo de instrumento N^o 388.881-4/7-00, citada por Groeninga (2014, p. 142), mostra claramente tais diferenças:

Não se conforma o agravante com a decisão do Juízo agravado que cancelou as regras de sua visita à filha [...], de cinco anos de idade. Tinha, anteriormente, direito de pegar a filha nos finais de semana, levando-a para sua residência. Agora, lhe foi imposta a visita apenas durante o dia e na presença da agravada. [...] Iniciou, então, ação de modificação de guarda, pugnando pela imediata concessão da guarda compartilhada, em razão da qual entende ter direito de ficar com a menor durante 15 dias ao mês. Não lhe tendo sido concedida a tutela antecipada, apresentou este agravo de instrumento. A insatisfação não poderia haver sido atendida.

A guarda compartilhada não se confunde com a simples repartição do período de estadia do menor entre os genitores. Essa modalidade de guarda, em que os menores, têm dois domicílios e cada qual dos pais têm os filhos em sua companhia de acordo com uma divisão espaço-temporal definida em geral equitativa recebe o nome de guarda alternada⁵³. Aqui, embora fique preservada a convivência com os pais, as questões relativas à guarda ainda permanecem sem solução.

Na guarda alternada são os efeitos jurídicos desse instituto repartidos entre os genitores. Mas para tanto há necessidade de harmonia conjugal para que as decisões sobre o filho sejam tomadas em conjunto. A competição entre os cônjuges, as desavenças entre os pais, tornam impossível que as deliberações sobre a criança sejam postas em prática, ao menos em termos de conjunto.

Aparentemente o relacionamento entre agravante e agravada está deteriorado. Essa situação, ao menos numa perfunctória análise, impede que a guarda compartilhada, pretendida pela via da tutela antecipada, seja concedida. O perigo da demora, aqui

⁵³ Essa definição é equivalente ao conceito *Shared Custody* do Direito canadense.

neste processo, se transforma em perigo de celeridade. Melhor que a pretensão posta seja ou não concedida após a análise segura e completa dos fatos relativos à vida das partes, tudo sob pena de prejudicar, ainda mais, a conturbada situação em que se encontra a menor disputada.

Dessarte, nega-se provimento ao agravo de instrumento. São Paulo, 10 de abril de 2005.

De igual forma a IBDFAM (2013) esclarece as diferenças entre guarda alternada e guarda compartilhada, sob o ponto de vista de seu diretor nacional e especialista em Direito de Família, Waldyr Grisard Filho:

[...] havia uma tendência em atribuir a guarda a um só dos pais, reservando ao outro o papel secundário de visitante do próprio filho. Ele explica que os filhos menores de idade vivem um período de tempo com um dos pais e sucessivamente com o outro. O genitor que detém a guarda exercerá com exclusividade todos os atributos do poder familiar.

Entretanto, como ele observa, essa alternatividade não oferece segurança e estabilidade à criança, provocando conflitos e perturbações psíquicas irremediáveis, e nem garante segurança jurídica, pois alternando-se a guarda de um genitor para o outro, periodicamente, o usufruto e a administração dos bens da criança e a responsabilidade civil por atos por ela praticados mudariam, sucessiva e periodicamente, de titular e que, 'por isso, e outras circunstâncias, os trabalhadores jurídicos e sociais condenam e desaconselham a prática da guarda alternada', disse.

Já no modelo de guarda compartilhada, ambos os genitores são convocados a exercerem de forma conjunta, igual em medida e extensão, a totalidade de sua autoridade parental, garantindo plenamente o conteúdo do princípio do melhor interesse da criança. 'A adequada comunicação entre pais e filhos só se obtém por meio da guarda compartilhada, que garante e afirma a coparentalidade. Só por seu valor simbólico, nenhum dos pais se sentirá afastado ou excluído do exercício de sua responsabilidade parental'⁵⁴, assegura.

Vantagens da guarda compartilhada - Para Waldyr Filho, a guarda compartilhada assegura aos pais o exercício conjunto dos cuidados parentais e aos filhos o sério envolvimento de ambos os pais em seu destino. 'Essa é a finalidade principal da guarda compartilhada: implicar e incluir ambos os pais nas atividades de criação e formação integral de seus filhos', afirma.

Grisard esclarece ainda que, no modelo de guarda compartilhada, pai e mãe, de forma conjunta, são responsáveis pela criação e educação dos filhos menores, cada um cumprindo suas funções. Dividindo os encargos de criação e educação dos filhos menores, explica, 'o pai pode concorrer com algumas despesas específicas, como educação e saúde, e a mãe com outras, como alimentação e vestuário. Despesas extraordinárias podem ser cobertas por ambos, na proporção de seus recursos'.

Além disso, quanto à custódia física, a guarda compartilhada assegura aos filhos uma residência habitual, para que o menor tenha um ponto de referência de suas atividades

⁵⁴ Essa definição se aproxima, em muito, com o conceito *Joint Custody* do Direito canadense.

e interesses, levando em conta que ‘uma residência principal facilitará a manutenção de uma rotina de vida favorável ao desenvolvimento da criança’, conclui.

Ou seja, a guarda compartilhada, segundo a Lei Nº 13.058/2014, que alterou os art. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 do Código Civil, parece confundir guarda compartilhada com a guarda alternada, considerando que ela enfatiza o aspecto quantitativo-temporal e não o convívio qualitativo entre a prole e seus genitores – “o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido de forma equilibrada com a mãe e com o pai” (§2º, do art. 1.583). Ademais, parecer privilegiar apenas essa modalidade com a possibilidade de exercer o Poder Familiar, haja vista que o texto § 1º, do art. 1.583, define simplesmente a guarda unilateral como aquela “atribuída a um só dos genitores ou a alguém que o substitua” e, por guarda compartilhada “a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar dos filhos comuns.” Ora, o Poder Familiar não se encerra com a guarda unilateral; o conjunto de deveres e direitos dos pais, em relação aos seus filhos menores, independe do tipo de guarda, como pode ser observado no art. 1.634, do Código Civil:

Art. 1.634. Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos:

I - dirigir-lhes a criação e a educação;

II - exercer a guarda unilateral ou compartilhada nos termos do art. 1.584;

III - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casarem;

IV - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para viajarem ao exterior;

V - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para mudarem sua residência permanente para outro Município;

VI - nomear-lhes tutor por testamento ou documento autêntico, se o outro dos pais não lhe sobreviver, ou o sobrevivente não puder exercer o poder familiar;

VII - representá-los judicial e extrajudicialmente até os 16 (dezesesseis) anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos atos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento;

VIII - reclamá-los de quem ilegalmente os detenha;

IX - exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.

Mas, independentemente das confusões nas tomadas dos conceitos e do discurso retrógrado do papel da mãe ainda em curso em nossa sociedade, os estudos e as legislações indicam um grande avanço quanto ao reconhecimento da importância da presença paterna na vida dos menores.

Como afirma Gonçalves (2010, p. 308 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 21) “o poder paternal faz parte do estado das pessoas e por isso não pode ser alienado nem renunciado, delegado ou substabelecido”.

Destarte, a alienação parental, situação em que, por vezes, o pai é o alienado do

convívio de crianças e adolescentes, deve ser duramente combatida.

Segundo Correia (2012, p. 62):

[...] a ausência de um dos genitores durante o processo de desunião do casal, promove na criança um sentimento de abandono, coligado ao sentimento de ódio, isso porque, a criança não compreende o por que [sic] do afastamento durante o período que a mesma depende do auxílio de ambos. Esta imprecisão facilita a alienação, pois a criança ao se encontrar nesta fragilidade, o alienante cria estratégias de manipular a vítima reforçando tal angústia.

Como discutido no decorrer do estudo em tela a alienação parental afasta, na maioria dos casos, o filho do genitor não guardião, por meio de comportamentos emocionalmente abusivos, fazendo com que o genitor alvo não participe da educação e dos cuidados de seu filho.

E, considerando que uma das estratégias apresentadas de forma exemplificativa no inciso V, do art. 2º, da Lei 12.318/2010, é “omitir deliberadamente a genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares [...]” e que a Lei Nº 2.013/2009 alterou o art. 12, da Lei Nº 9.394/1996 (Lei que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), determinando às instituições de ensino a obrigação de enviar informações escolares aos pais, “conviventes ou não com seus filhos e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”, é razoável verificarmos como as escolas têm procedido a esse respeito e se elas compreendem que a participação de ambos os genitores é imprescindível para o desenvolvimento dos menores.

Neste sentido, compreendemos que o papel da escola passa a ser fundamental para detectar precocemente a prática da alienação parental, haja vista que crianças e adolescentes, por passarem a maior parte do seu tempo nas instituições escolares, podem emitir sinais e sintomas de que algo esteja ocorrendo. Ademais, professores podem, eventualmente, terem sido orientados a não enviar informações do aluno ao genitor que não reside com ele, o que configuraria ato de alienação parental.

Mas, será que a escola está preparada para lidar com este problema? Os professores sabem o que é Alienação Parental? Os professores estão aptos a identificar a Alienação Parental e a tomar as ações necessárias? Estas foram as principais questões que nortearam o presente artigo que buscou investigar a compreensão dos professores das escolas públicas, do município de Nova Odessa-SP, sobre este fenômeno.

3 METODOLOGIA

3.1 Sujeitos

A amostra contou com 12 professores e 1 (um) coordenador pedagógico do Ensino Fundamental, de 2 (duas) escolas públicas, do município de Nova Odessa-SP.

Esses profissionais têm, em média, 12 anos de formação e de docência, 90% tem formação em nível superior e todos ministram, em média, 3 (três) disciplinas

diferentes, em todo as séries desta etapa da Educação Básica.

3.2 Material

O material contou com uma entrevista estruturada, desenvolvida por nós, contendo dois grupos de perguntas:

- a) 5 questões sobre o perfil do profissional respondente; e
- b) 12 perguntas que perscrutam a ocorrência de alienação parental, bem como o conhecimento que os profissionais têm deste fenômeno.

3.3 Procedimento

Solicitamos autorização da Secretaria de Educação do Município para realizarmos o estudo nas escolas. Tivemos autorização, da Diretora de Normas Pedagógicas, para apenas 1 (uma) instituição.

Como consideramos esse número insuficiente, tentamos conseguir outras autorizações com os diretores das próprias instituições escolares. Desse modo, conseguimos mais (uma) autorização.

A entrevista foi realizada com os educadores que concordaram em participar da pesquisa, sob a garantia de que sua identificação seria mantida em sigilo.

O método utilizado para tratar as respostas das entrevistas foi o de análise qualitativa. As respostas, como poderão ser vistas a seguir, foram descritas de maneira sintética, em que buscamos oferecê-las uma contextualização social e cultural, referente ao ambiente escolar, bem como uma compreensão à luz da bibliografia e legislação sobre a alienação parental, da normativa educacional e outras leis relacionadas ao assunto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ambiente escolar é intenso e faz com que o professor tenha, além das atividades próprias do magistério, inúmeras ocorrências que o tomam inteiramente, os absorva.

Assim, o tempo escolar, para esses docentes que ministram suas disciplinas para várias turmas, em dois ou três turnos, é insuficiente para quaisquer outras atividades que se intente desenvolver.

Por isso, a possibilidade de realizar uma entrevista de cunho profundo com esses profissionais foi impensável.

A nossa entrevista perdeu para a ligeireza, mas, certamente, ganhou em espontaneidade, o que nos conferiu uma disposição mais adequada dos profissionais da educação, já tão atarefados com os eventos do seu cotidiano.

Quando questionados sobre a entrega das informações escolares dos alunos aos seus genitores ou responsáveis, foram unânimes ao afirmar que, tais informações, são entregues por meio de cadernos de recado, fichas de avaliação individual e, especialmente, em reuniões de pais e mestres.

Essas informações, no geral, são dispostas em ofícios padrão, formulados pela própria escola ou pela Secretaria de Educação do Município.

Segundo os profissionais entrevistados, as informações consistem em dados do rendimento da aprendizagem do aluno e do seu comportamento durante as atividades educativas.

Por outro lado, afirmaram não ter como se certificarem de que ambos os genitores tiveram acesso a essas informações, visto que apenas um dos pais ou responsáveis ficam de posse delas.

Ou seja, não há nenhum procedimento institucionalizado que testifique que ambos os genitores, residentes ou não com seus filhos, tomaram conhecimento da vida escolar de sua prole.

Essa situação é bastante preocupante, considerando que, desde 2009, os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”, conforme o disposto no inciso VII, do art. 12, da LDB.

Ainda sobre esse aspecto é importante assinalarmos que, de mais a mais, não são apenas as informações sobre o rendimento e o comportamento dos alunos que devem ser fornecidas. A proposta pedagógica da escola também.

Ora, se se quer uma gestão democrática, como preconiza o inciso VIII, do art. 3º, da LDB, e o parágrafo único do art. 53 do ECA, como ela poderá ser efetivada sem o conhecimento da família sobre a proposta pedagógica da escola?

Isso é um impeditivo para que, pais ou responsáveis, participem plenamente da vida escolar de seus filhos e contribuam para melhor planejar as estratégias da instituição de ensino, no sentido de que também sejam contempladas nos planos e projetos escolares as suas demandas e as da comunidade local, o que, em última instância, garantiria mais qualidade e melhores resultados às ações educativas.

E, de igual forma, essa situação pode colaborar para os atos de alienação parental, visto que ela viabiliza, para um dos genitores ou responsáveis, a omissão deliberada de informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, ao outro genitor ou responsável, tal como exemplificado no parágrafo V, do art. 2º, da Lei Nº 12.318/2010, que dispõe sobre a alienação parental.

Ademais, os educadores entrevistados afirmaram saber, de maneira informal, que, ao menos, 50% de todos os genitores ou responsáveis por seus alunos não entregam tais informações aos outros genitores ou responsáveis. Estimam que, dentre aqueles que omitem, 85% são mães, 10% são avós (maternas e paternas) e 5% são pais.

Também declararam que já receberam solicitação para que impedissem o genitor ou responsável de ter contato ou pegar o filho na escola. Para esses sucedidos, em torno de 70% os pais eram alvo do impedimento. Quando esses fatos ocorreram, o caso foi levado à direção e o gestor escolar conversou com o genitor ou o responsável demandante.

Os educadores inda informaram que já presenciaram genitores falando mal dos seus cônjuges ou ex-cônjuges, bem como contando fatos íntimos de sua vida conjugal. Em cerca de 80% das situações o difamador era a mulher. Para essas circunstâncias, não houve qualquer interferência da escola.

Em relação ao questionamento sobre a possibilidade de perceberem quando o aluno está passando por algum problema doméstico, 90% dos educadores responderam que têm a capacidade de detectar. O que os levam a perceber são os comportamentos dos alunos, que passam a demonstrar tristeza, distração, apatia, sono durante as aulas, ansiedade, carência, dores, indisposição, baixa autoestima, indisciplina, agressividade etc.

A conduta tomada, segundo informaram, é conversar com o aluno para descobrir o que está acontecendo e, se for o caso, chamar o pai, a mãe ou ambos para conversar.

Os problemas mais comuns verificados são de ordem financeira, separações conjugais, conflitos entre os cônjuges ou ex-cônjuges, incertezas quanto a quem tem, de fato, a imputação legal das responsabilidades em relação aos menores.

Segundo o coordenador pedagógico e professores a realidade da escola se baseia rotineiramente em atender conflitos familiares, pois, são situações costumeiras e a mudança de comportamento de seus alunos é evidente, de fácil percepção.

A convivência familiar conturbada, segundo os relatos, transforma características comportamentais específicas de cada aluno – passam de alegres a tristes, dinâmicos a apáticos, calmos a agressivos. E, tais mudanças, são completamente justificáveis, posto que, muitas vezes, foram expostos à troca de injúrias entre os genitores – acusações de falta de comprometimento com o filho -; calúnias - acusações de abuso sexual -; ou tiveram que ouvir falas como - “vou tirar o sobrenome do seu pai porque ele não te merece”, “vou colocar o sobrenome do seu padrasto que é mais bonito”, “seu pai nunca aparece, ele não se importa com você”, “não aceito que seu pai venha te buscar, pois, eu tenho sua guarda”, “ele não tem que te ver, pois ele não presta, é alcoólatra”.

São inúmeros os casos, os quais, inclusive, têm o envolvimento de avós maternas e paternas.

Para tanto, a escola, por vezes, tem que oferecer um atendimento individualizado - ambos os pais são convocados, porém, em horários distintos. O gestor tenta conscientizar os pais da importância de não discutirem na presença dos menores, ainda que pareça, em muitas circunstâncias, inevitável.

Já as estratégias utilizadas com os alunos, no intuito de amenizar os malefícios, consistem em uma aproximação amorosa, em um processo de acolhimento do aluno. Porém, não é incomum o problema se agravar e progredir para atendimentos especializados ou para instâncias judiciais.

As respostas dos educadores mostram que haja importantes evidências de que atos de alienação parental estejam sendo praticados, majoritariamente, pelas mães. Pois, omitir informações sobre a vida escolar dos filhos, impedir ou dificultar o convívio dos pais com sua prole, caluniar, difamar e injuriar o cônjuge ou ex-cônjuge, são claras práticas de alienação parental, conforme pudemos verificar, tanto na legislação vigente, quanto nas pesquisas sobre o assunto.

E, por este mesmo descortino, as insistentes frases que a criança e o adolescente escutam denotam o que Gardner (2003) chamou de programação, doutrinação (“lavagem cerebral”) persistente da criança pelo alienador, cujo objetivo é destruir os vínculos do menor com o genitor alienado e que, certamente, resultará na síndrome da alienação parental.

Alguns autores chamam esse fenômeno de implantação de falsas memórias.

A síndrome da alienação parental, conforme pudemos compreender a partir de Gardner (2003), consiste em um conjunto de sintomas que indica que a criança ou o adolescente esteja progressivamente assumindo, como seu, o discurso do genitor alienador até que, por fim, torne-se, ele próprio, o alienador parental.

Segundo Trindade (2009) os filhos passam a agir de forma sincronizada e mecânica com os sentimentos expressos pelo alienador, em virtude de terem sido submetidos a essa programação. Eles nem sempre conseguem discernir sobre essa situação, que foi construída por motivos que desconhecem, contudo, se sentem na obrigação de se socializar e se identificar com a vitimização que o alienador nomeou. Para cumprir esse destino imposto pelo alienador, racionalizações de toda a sorte podem ser usadas como boas desculpas.

Assim, conforme Trindade (2009), os filhos, envolvidos pelas manobras de sedução do alienante, passam a se queixar de medo de maus-tratos pelo alienado, o que pode indubitavelmente dificultar ou até mesmo inviabilizar as visitas do seu genitor.

E esse estado de coisas, como pudemos verificar em diversos estudos (GARDNER 1998; 2003; SILVA, 2014; LARS, 2013; IBDFAM, 2007; TRINDADE, 2009; PODEVYN, 2001), pode ter consequências avassaladoras à saúde mental desses menores, tais como incapacidade de adaptação em ambiente psicossocial normal, falta de organização, sentimento de culpa, desespero, comportamento hostil, transtornos de identidade e imagem, isolamento, depressão crônica e, em casos extremos, o suicídio; e, quando adultos, podem apresentar sintomas de profundo desajustamento e mal-estar, bem como uma tendência para o uso abusivo de drogas e álcool.

Ademais, os relatos do coordenador pedagógico e dos professores corroboram com os resultados das investigações dos autores supracitados que apontam, em maior proporção, a mãe, como a alienadora, e o pai, como o alienado.

No entanto, quando indagados sobre o conhecimento a respeito da alienação parental, apenas um professor afirmou que conhecia e soube dizer do que se tratava. Seu entendimento, ainda que superficial, foi obtido pela novela, “Salve Jorge”, veiculada, entre 2012 e 2013, na Rede Globo⁵⁵.

Essa situação é alarmante, na medida em que, talvez, os educadores não tenham clareza de que tudo o que relataram configura abuso, maus-tratos, violência psicológica e fere direitos fundamentais da criança e do adolescente – direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, conforme o Capítulo II, do ECA, que compreende os art. 15, 16, 17 e 18.

⁵⁵ Cf. GLOBO TV. Alienação parental pode resultar na perda da guarda do filho. **Fantástico**. Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/fantastico/v/alienacao-parental-pode-resultar-em-perda-da-guarda-do-filho/2451691/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

*V - **participar da vida familiar** e comunitária, sem discriminação;*

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

*Art. 17. O direito ao respeito consiste na **inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente**, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias [sic] e crenças, dos espaços e objetos pessoais.*

*Art. 18. **É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.***⁵⁶

Além do mais, ainda de acordo com as disposições do ECA, o educador tem a obrigação de informar esses casos de maus-tratos à autoridade e, se não o fizer, comete infração administrativa, passível de punição.

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Também não podemos descurar do fato que o art. 1.589, do Código Civil, preconiza que “o pai ou a mãe, em cuja guarda não estejam os filhos, poderá visitá-los e tê-los em sua companhia, segundo o que acordar com o outro cônjuge, ou for fixado pelo juiz, bem como fiscalizar sua manutenção e educação.”

Ou seja, “fiscalizar a educação” reafirma o poder familiar do genitor, tendo ele a guarda ou não de sua prole, bem como subentende a participação na sua vida escolar, em que estão incluídas as informações a respeito do rendimento da aprendizagem, da frequência às aulas, da proposta pedagógica, da agenda de atividades, eventos e reuniões, de doenças ou acidentes ocorridos dentro do espaço escolar, entre outras.

⁵⁶ Grifos nossos.

Diante do exposto podemos afirmar que os educadores precisam ser capacitados para reconhecer os atos de alienação parental, bem como orientados sobre a forma com que devem proceder. Pois, garantir o desenvolvimento pleno e saudável de seus alunos é objetivo primordial da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Alienação Parental, como pudemos verificar no decorrer deste estudo, não é um fenômeno recente, porém, no Brasil, ganhou destaque entre os pesquisadores apenas na última década.

Ela foi constatada nos idos de 40, mas teve grande repercussão com os estudos do psiquiatra estadunidense, Richard Gardner, nos anos 80, quando ele se deparou com crianças e adolescentes adoecidos, por estarem em meio às disputas de guarda, nos casos de separação conjugal litigiosa.

A alienação parental é uma forma de abuso emocional que, progressivamente, destrói os laços do genitor alienado com a sua prole, em virtude de uma programação insistente, engendrada pelo genitor alienante, de forma consciente ou não, para que seus filhos odeiem o genitor alienado.

Esse tipo de abuso costuma ser o motivo de inúmeros transtornos psíquicos que acometem os menores e que poderá impactar em sua vida adulta.

Em vista da gravidade do problema leis, no Brasil, foram criadas e outras foram alteradas, com o intento de desencorajar e dificultar os atos de alienação parental, bem como garantir a integridade psíquica de crianças e adolescentes.

Tais normativas são importantes na medida em que materializa valores perseguidos para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania. Elas consubstanciam os desafios para se viver em uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna, bem como os meios para se alcançar os ideais valorativos.

Neste sentido, a cidadania, um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, conforme disposto no art. 1º, da nossa Constituição Federal, é pressuposto das regras que regem os direitos e deveres do cidadão – aquele que exercerá na sociedade os atos de sua vida civil. Mas, embora o homem seja um ser social, seja de sua natureza humana viver em sociedade, a cidadania não faz parte das suas características naturais; ela, portanto, precisará ser aprendida.

A escola em nossa sociedade, então, passa a ter um papel fundamental – preparar o educando para o exercício da cidadania. E a cidadania é de ordem prática. Ela extrapola o plano teórico e simbólico, uma vez que as pessoas de uma nação tenham o conhecimento de seus direitos e pratiquem seus deveres.

Assim, a alienação parental, fenômeno que, como vimos, fere os direitos fundamentais da pessoa humana, precisa ser conhecida pelas instituições de ensino. Os educadores precisam ser capacitados para identificá-la e para tomar as medidas cabíveis, no sentido de constranger os atos alienantes e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, físico, psíquico, moral, social e civil de seus educandos, por meio de uma relação estreita com a família e a comunidade.

Desta forma, além de termos a garantia de pessoas aptas para a cidadania,

teremos uma escola cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, S. M. M. **Cuidar ou ser responsável?** Uma análise sobre a intergeracionalidade na relação avós e netos. 2013. 188 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

ARAÚJO, S. V. **Necessidade de tipificação penal da alienação parental e a aplicação da lei de Nº 12.403/2011.** 2013. 92 p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 16 set. 2015

_____. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. **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: 16 set. 2015.

_____. **Lei Nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. **Lei Nº 11.698**, de 13 de junho de 2008. Altera os arts. 1.583 e 1.584 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11698.htm#art1>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei Nº 4.053**, de 07 de outubro de 2008. Dispõe sobre a alienação parental. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/657661.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. **Lei Nº 12.013**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 12 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12013.htm#art1>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. **Emenda Constitucional Nº 66**, de 13 de julho de 2010. Dá nova redação ao § 6º do art. 226 da Constituição Federal, que dispõe sobre a dissolubilidade do casamento civil pelo divórcio, suprimindo o requisito de prévia separação judicial por mais de 1 (um) ano ou de comprovada separação de fato por mais de 2 (dois) anos. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc66.htm>. Acesso em: 07 abr. 2015.

_____. **Lei Nº 12.318**, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112318.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. Ministério da Justiça. **Mensagem Nº 513**, de 26 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Msg/VEP-513-10.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei Nº 117**, de 06 de dezembro de 2013. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para estabelecer o significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115668>>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. **Lei Nº 13.058**, de 22 de dezembro de 2014. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13058.htm#art2>. Acesso em: 16 set. 2015.

CAMARGO, E. B. **Escala de alienação parental**: elaboração e validação de um instrumento de medida. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

CORREIA, E. C. **A Família funcionalizada e a ocorrência da alienação parental**: uma discussão sobre a responsabilidade civil do genitor alienante. 2012. 127 p. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Fundação Edson Queiroz, Universidade de Fortaleza, Fortaleza.

COSTA, S. M. Violência sexual e falsas memórias na alienação parental. **Associação dos Magistrados do Estado de Goiás (ASMEGO)**. 23 abr. 2012. Disponível em: <<http://asmego.org.br/wp-content/uploads/2012/04/violencia-sexual.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

DOLTO, F. **Quando os pais se separam**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

GARDNER, R. A. Does DSM-IV have equivalents for the parental alienation syndrome (PAS) diagnosis? **The American Journal of Family Therapy**, v. 31, n. 1, jan./feb., 2003, p. 1-21.

GROENINGA, G. C. **Direito à convivência entre pais e filhos**: análise interdisciplinar com vistas à eficácia e sensibilização de suas relações no poder judiciário. 2011. 260 p. Tese (Doutorado em Direito Civil) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios Resultados do

universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.

_____. **Censo Demográfico 2010. Família e domicílio.** Rio de Janeiro: IBGE, out. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010435610212012563616217748.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA. Guarda alternada ou guarda compartilhada? **Portal IBDFAM.** Notícias. 26 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/noticias/4966/Guarda+alternada+ou+guarda+compartilhada%3F++++>>. Acesso em: 28 set. 2015.

KRUK, E. **Child custody, access and parental responsibility:** the search for a just and equitable standard. Vancouver: University of British Columbia, dec. 2008.

LASS, R. B. **Avaliações de transtornos de personalidade e padrões comportamentais da alienadora parental.** 2013. 83 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

MEDEIROS, A. P. **Psicodinamismos da tendência antissocial:** um estudo transgeracional. 2014. 66 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MOYER, S. **Child custody arrangements:** their characteristics and outcomes. Canada: Department of Justice Canada; Family, Children and Youth Section, 2004.

PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL; INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA. **Alienação parental – Cartilha.** Cuiabá: Departamento Gráfico TJMT, [201-].

REDE GLOBO. Alienação parental pode resultar na perda da guarda do filho. **Fantástico.** Disponível em: <<http://globotv.globo.com/rede-globo/fantastico/v/alienacao-parental-pode-resultar-em-perda-da-guarda-do-filho/2451691/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217-226, 2005.

SILVA, C. M. C. **Compreender para intervir:** um estudo sobre a prática alienativa nas varas de família. 2011. 223 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, L. C. **Alienação parental no processo de rompimento conjugal.** 2014. 10 p. Monografia (Bacharelado em Psicologia) – Centro de Educação - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

SOARES, G. F. S. Estudos de Direito Comparado (I) - O que é a "Common Law", em particular, a dos EUA. **Revista da Faculdade de Direito (USP)**. v. 92, 1997, p. 163-198.

SOUSA, A. M. **Síndrome da alienação parental**: um novo tema nos juízos de família. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, A. M.; BRITO, L. M. T. Síndrome de Alienação Parental: da teoria norte-americana à nova lei brasileira. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, 2011, p. 268-283.

TARTUCE, F.; SIMÃO, J. F. **Direito Civil**. Direito de Família. v. 5. 7. ed. São Paulo: Método, 2012.

TRINDADE, J. **Manual de Psicologia jurídica para operadores do Direito**. 3. ed. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

WAQUIM, B. B. **Alienação familiar induzida**: uma revisão crítica dos fundamentos sócio-jurídicos da Lei de Alienação Familiar. 2014. 176 p. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Direito e Instituições do Sistema de Justiça) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

LEVANTAMENTO DOS MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A SE DEDICAREM AOS ESTUDOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE SUMARÉ-SP

Jacir Maria da Conceição⁵⁷

Luciane Orlando Raffa⁵⁸

RESUMO

O desinteresse do aluno pelos estudos parece ser um dos principais motivos do fracasso e da evasão escolar, em especial quando se pensa no Ensino Médio, o qual se constitui em um nível de ensino da Educação Básica que não prevê a obrigatoriedade de ser cursado. A literatura especializada mostra que o aluno que se encontra desinteressado simplesmente deixa de frequentar a escola, embora as consequências desta decisão venham interferir, em primeira instância, na sua colocação no mercado de trabalho. Neste sentido, quais são os motivos que levam o aluno a se interessar pelos estudos e a permanecer na escola? Esta foi a questão que subsidiou o presente artigo, que buscou analisar os fatores motivacionais de 121 alunos de escolas públicas de Ensino Médio, do município de Sumaré-SP.

Palavras-chaves: Escolas Públicas; Ensino Médio; Motivação.

ABSTRACT

The disinterest of the student by the study appears to be a major reason of failure and school dropout, especially when thinking in High School, which constitutes an educational level of basic education and that does not lay down the obligation to be coursed. The literature shows that the student who is disinterested simply stops attending the school, although the consequences of this decision affect first and foremost, his placement in the labor market. In this sense, what are the reasons that lead students to take an interest in studies and to stay in school? This was the question guiding this paper, which analyzed the motivational factors of 121 students from public high schools, in the city of Sumaré-SP.

Keywords: Public Schools; High School; Motivation.

1 Introdução

O fracasso escolar e, conseqüentemente, a evasão se constitui em expressões sintomáticas de que algo na educação escolar precisa ser revisto.

⁵⁷ Estudante de Pedagogia das Faculdades Network - e-mail: jcirmariaconceio@yahoo.com.br

⁵⁸ Orientadora - Psicóloga, com Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação, docente do curso de Pedagogia, Faculdades Network - Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13.460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lucianeraffa@uol.com.br)

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pode surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, em consequência [sic] de uma mudança radical na sociedade [...] não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa freqüentemente [sic], mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um (CORDIÉ, 1996, p. 17 apud BOSSA, 2002, p. 18).

Poderíamos, então, afirmar, com base no autor supracitado, que o fracasso escolar seria a forma com que o aluno encontrou para comunicar seu mal-estar. Talvez, seja um modo que ele encontrou para informar que a educação, tal qual tem sido oferecida, não atende às suas necessidades ou que, ainda, não dialoga com ele.

São diversos os problemas que envolvem o espaço escolar e seus agentes, entretanto, o foco dessa pesquisa é o interesse do aluno por seus estudos.

Considerando que a aprendizagem é como uma engrenagem e que o interesse é o lubrificante, o desinteresse seria o entrave para esta engrenagem funcionar. O resultado seria o fracasso e a evasão, os quais, por fim, perpetuariam a desigualdade e marginalização.

Nesse sentido, realizar um levantamento dos motivos que levam ao interesse para os estudos é extremamente importante quando se almeja a melhoria da educação escolar.

A minha motivação por este tema teve início quando trabalhei em uma escola pública e notei, por meio da observação do comportamento dos alunos, que eles não se mostravam interessados nem comprometidos com seus estudos.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Entendendo o desinteresse e a evasão escolar

O Art. 205 da Constituição Federal (1988) afirma 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”.

No entanto, nós educadores, entendemos que o Estado não tem conseguido atender satisfatoriamente às demandas educacionais, no que concerne à qualidade do ensino que garantiria, em última instância, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Por outro lado, as famílias também não têm colaborado para que seus filhos permaneçam na escola, seja por motivos financeiros, o que obriga seus filhos a saírem prematuramente das escolas para trabalhar, seja pelo fato de não compreenderem a importância e a diferença que o conhecimento pode fazer em suas vidas, uma vez que a falta de qualidade na educação parece impactar diretamente na inserção satisfatória dos seus

filhos no mercado de trabalho e na percepção de uma renda mais adequada para satisfazer suas necessidades.

No que se refere ao Art. 206 da Constituição Federal (1988), os princípios que devem nortear o ensino são:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Vale salientar alguns aspectos do Art. supracitado que não são cumpridos, o que pode explicar a má qualidade da Educação:

- igualdade de acesso e permanência na escola não é apenas a garantia de oferecimento de matrículas, haja vista que, para muitos alunos, a possibilidade de chegar a uma escola é difícil, se não impossível;

- muitas escolas não oferecem estrutura física adequada para o bom desenvolvimento do ensino;

- há a presença de professores pouco capacitados para desenvolver um bom trabalho pedagógico;

- os professores, de maneira geral, são mal remunerados e com condições de trabalho precarizadas.

Diante disso a pergunta que emerge é - qual é o objetivo deste tipo de educação oferecida pelo Estado?

A hipótese é a de que seja uma educação que vise apenas a docilização de corpos e mentes para o mercado de trabalho, em atividades tão precarizadas quanto à educação que receberam, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento do alunado com vistas à autonomia ou à transformação da realidade em que se vive.

Freire (1973 *apud* GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005) diz que a educação pode se dirigir a dois caminhos: para contribuir para o processo de emancipação humana ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Assim, a educação deve ter agentes que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular ou fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades. A opção majoritária

das instituições educacionais parece seguir os padrões neoliberais e apresenta, portanto, uma dependência em relação ao mercado de trabalho, o que coaduna com um processo educativo fragmentado da realidade, com sentido apenas para ser aplicado à lógica dominante geradora da passividade e da submissão dos valores consumistas, mas que se apresenta, por outro lado, com um discurso “humanista” e “democrático” da escola cidadã.

Freire (1996, p. 76), em sua obra “Pedagogia da autonomia”, discorre sobre um tipo de educação que capacita o indivíduo a sair de sua condição de objeto no mundo e parte de uma história para serem sujeito e autor de sua própria história. O referido autor diz que a educação que forma alunos autônomos exige certeza de que a mudança é possível e que para mudar não basta apenas constatar, é preciso também intervir na realidade. Isso implica ter habilidades de escolher, decidir, criticar e refletir. Esse tipo de educação estimula o educando a seguir seu próprio caminho e não o de outros, bem como o impulsiona a se perguntar: “em favor de que estudo, em favor de quem estudo? Contra que estudo, contra quem estudo?”

A hipótese é a de que a educação vigente apenas transmite o conhecimento, mas não prepara o alunado para o que fazer com esse conhecimento.

Nesse sentido, Neri (2009) diz que a consequência da falta de investimento do jovem na própria educação reflete durante a fase adulta, privando-o de uma melhor qualidade de vida, tais como: ter uma ocupação por mais tempo, ter uma maior renda no mercado de trabalho e até mesmo melhorar o estado de sua saúde na velhice.

Neri (2009, p. 24) ainda afirma que evidências empíricas apontam que a evasão escolar tem íntima ligação com a pobreza e que o trabalho infantil impede os alunos de permanecerem na escola. No entanto, o autor argumenta sobre fatores que influenciam na decisão do abandono escolar, que é a má qualidade no sistema de ensino e a ausência de percepção do aluno em relação aos benefícios que a educação pode lhe oferecer no futuro. Assim, o tempo em que o jovem investe no trabalho ou na escola determina seu avanço escolar, que depende de seu desempenho escolar, de seu capital humano e do capital humano de seus pais “dessa forma acreditamos que a educação atrativa seria aquela que fizessem o jovem enxergar pelas vias da educação a possibilidade de um futuro mais feliz.”

Certamente este futuro mais feliz é conquistado quando seu povo é preparado para ter autonomia e para ser capaz de exercer de forma justa e responsável os atos de sua vida civil.

Cidadania e autonomia são termos que não podem ser separados e constituem hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há frequentemente consenso. Essas categorias se constituem na base de nossa identidade tão desejada e ainda tão longínqua em função do arraigado individualismo tanto de nossas elites quanto das fortes corporações emergentes, ambas dependentes do Estado paternalista (GADOTTI, 1994 apud PADILHA, p. 64).

Para Padilha (2001) uma “escola cidadã” pressupõe a formação de alunos para o trabalho, para a construção de relações humanas e sociais civilizadas, justas e críticas, de resistência a todo tipo de exclusão, que lhe proporcionem uma vida plena. Nesse projeto de escola a transformação começaria na base, já que é lá que se inicia a cidadania ativa. O caráter que a diferencia do modelo taylorista é sua forma de planejamento, em que todos participam e socializam suas decisões de forma

ascendente, ou seja, de baixo para cima. Essa metodologia de planejamento visa acompanhar, influenciar, fiscalizar as ações dos outros níveis de ensino, sejam eles nacionais, estaduais, municipais ou regionais, para garantir que as decisões sejam tomadas na base e possam ser efetivadas no final do segmento educacional, a fim de promover um ensino que seja significativo para os educandos. Esse modelo de planejamento não se restringe a refletir sobre as dificuldades educacionais, é mais comprometido com o aluno dentro da sala de aula e fora dela, pois se planeja mediante a análise da sociedade e do mundo.

Em concordância com o autor citado acima, Candau (2008, p. 52-53) diz que o grande desafio para o sistema educacional nos dias atuais é propagar a interculturalidade, uma educação “em perspectiva crítica e emancipatória que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e diferença”. A autora parte de três princípios que ela considera fundamental para a promoção de uma educação intercultural: “penetrar no universo dos preconceitos e discriminação, articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas públicas educativas e resgate dos processos de construção de identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo.”

Ainda de acordo com a autora a efetivação de uma educação intercultural implica varrer de nossos currículos escolares “o caráter monocultural e o etnocentrismo que implícita ou, implicitamente, estão cada vez mais presentes nas escolas e política públicas”; assim como eliminar os estereótipos e preconceitos que ao longo do tempo se instalaram em nossos imaginários, influenciando negativamente nossas relações, frente aos distintos grupos sociais.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo monocultural não é comprometido com o aluno, nem dentro da sala de aula nem fora dela, pois, certamente, sua elaboração é de cima para baixo, sem interlocução com a comunidade escolar (em especial, com o alunado), e, por isso, contribui para a perpetuação da desigualdade social e o desinteresse dos alunos pelos estudos. A diversidade cultural que tais alunos apresentam não permite que haja identificação com um modelo educacional que privilegia os interesses etnocêntricos, que insistem em manter a escola como ponto de apoio da classe dominante.

Por esta perspectiva observamos, no decorrer da história, que o processo educacional constituiu-se desde o momento em que o povo se estruturou em classes sociais distintas, com o término das chamadas comunidades primitivas. Os interesses da classe dominante passaram a impor limites na educação, pois, os poucos privilegiados dominavam a maioria desfavorecida. A origem da escola se deu a partir do momento em que o domínio militar e governamental não produzia mais o resultado desejado entre os grupos que se tornavam cada vez mais confusos e multifacetados. Houve, então, a necessidade de criar um instrumento que influenciasse as ideias e o intelecto da sociedade, a fim de que as pessoas permanecessem passivas a contribuir com os interesses da classe dominante, de forma com que a escola e o sistema de ensino, em geral, surgissem como principal ponto de apoio da classe dominante (PONCE, 2005 *apud* GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

A necessidade de se apropriar da atividade intelectual e das técnicas refinadas de produção passou a compor o rol da divisão social do trabalho e, neste sentido, a classe dominante passou a compreender a Educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social, uma vez que os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser

compreendidos como, cada vez mais necessários para o desenvolvimento do sistema produtivo (SOARES, 2004; TONET, 2005 apud GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005, [p. ?]).

Assim, conforme avalia Guzzo; Euzébios Filho (2005), o sistema educacional passa a assumir um papel essencial na manutenção da divisão social do trabalho e da alienação, considerando que as escolas, como espaços de convivência social, constituem-se em estratégia de reprodução da dinâmica da sociedade capitalista.

E, como reprodutora da dinâmica dessa sociedade, tal qual observamos em nosso cotidiano, tanto há desigualdade social quanto há uma educação diferenciada para ricos e pobres, o que perpetua a referida desigualdade, na medida em que a educação de má qualidade não permite o acesso às melhores posições e rendas no sistema produtivo.

Não podemos também negar que a qualidade educacional parece estar diretamente ligada aos investimentos do Governo que, na atual realidade, têm sido direcionados majoritariamente para a educação privada, fazendo com que o ensino público esteja cada vez mais precarizado.

a) investimento mínimo no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e no ensino médio; b) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, por meio da educação superior à distância e, c) diversificação das fontes de financiamento da educação superior (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN, 2004, p. 14).

Conforme assevera Patto (1997 *apud* GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005) esta situação é conveniente para a elite brasileira, haja vista que ela encontra condições de manter a “qualidade” exigida pelo mercado, em razão de sua capacidade de criar espaços educacionais próprios e distantes dos pobres.

No entanto, a má qualidade da educação pública não é uma novidade no Brasil. Cardoso (1949 *apud* PATTO, 1988, p. 74), ao avaliar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, à época sob a influência da Escola Nova, verificou que o termo “calamidade” era utilizado para caracterizar a situação do ensino público no país. Ele verificou que a metodologia de ensino ministrada era criticada, especialmente por considerá-la sem significado para o aprendiz. Ademais, constatou que os processos inadequados respondiam por grande parte da apatia, indiferença, agressividade e turbulência verificada entre os alunos.

Ou seja, a má qualidade da educação resultava em total desinteresse por parte dos alunos que, em consequência, relutavam em permanecer na escola.

Como afirma Campos (1940, p. 29 *apud* PATTO, 1988, p. 74) “o ensino inferior despovoava as escolas pela infrequência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela [...] a escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como se fosse um castigo”.

Em outros termos podemos assinalar que, desde há muito, o desinteresse do aluno pelos estudos tem explicado a sua evasão escolar. Mas, na atualidade, quais outras informações temos a respeito? Embora seja um fato que a má qualidade da educação leve ao desinteresse, é de extrema importância que a situação seja esclarecida

e que, eventualmente, tenhamos outras informações que nos ajudem a lidar com a questão de forma preventiva.

Nesse sentido, um estudo que objetivou pesquisar os determinantes da evasão escolar, coordenado por Neri (2009), pode colaborar para um melhor esclarecimento.

O referido estudo foi realizado com foco na população entre 15 e 17 anos, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD - 2004 e 2006) e dos microdados da Pesquisa Mensal do Emprego (PME/IBGE). O seu principal objetivo foi, com base nas percepções do cidadão comum – dos jovens e seus pais –, verificar as causas da evasão escolar a partir de três tipos básicos de motivações:

- restrição de oferta de serviços educacionais;
- falta de interesse intrínseco dos alunos e dos pais sobre a educação ofertada, seja pelo desconhecimento ou miopia dos seus impactos potenciais ou pela baixa qualidade percebida;
- operação de restrições do mercado de crédito e restrições de renda que impedem que as pessoas explorem os altos retornos ofertados pela educação em longo prazo.

Os principais resultados desta pesquisa estão sistematizados a seguir:

a. O Paradoxo da Evasão:

- o jovem estudante brasileiro não tem ciência do alto impacto que a educação exerce na ocupação e na renda;
- como o pico da ocupação se dá aos 42 anos e o de renda de trabalho aos 54 anos, talvez isso iniba os adolescentes de assumir a trajetória de maior valor esperado no futuro, pois os maiores prêmios privados estão distantes no tempo;
- embora a taxa interna de retorno social da educação seja de 15% por ano de estudo, subestima a taxa de ganho, ou retorno, que é relevante para a tomada de decisão privada de filhos e pais, pois abrange os custos públicos da educação, mas exclui outros benefícios privados, como os ganhos da saúde percebida, para além da renda gerada;
- o curso de salários por nível educacional vai de R\$ 392, para os analfabetos, até R\$ 3.469, para aqueles com pós-graduação;
- a taxa de ocupação sobe de 59,9 %, relativa àqueles que não passaram de um ano de estudo, para 86,4%, referente aos que possuem pós-graduação;
- o salário médio dos universitários é 544% maior ao dos analfabetos e a chance de ocupação é 422% superior;
- 95% do efeito das melhoras subjetivas de saúde percebidas se dão pelo efeito direto da educação;
- a educação é responsável por 89,4% da redução da possibilidade das pessoas ficarem acamadas.

b. Os Motivos dos Sem Escola:

- 17,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Entre as motivações apresentadas por filhos e pais sobre a evasão escolar nesta faixa etária encontram-se elementos ligados à falta de demanda - 67,7% -, contra 10,9% das deficiências de oferta alegadas;

- entre as motivações da falta de demanda por educação, a ausência de interesse intrínseco responde por 40,3%. Já a necessidade de trabalho e renda responde por 27,1%;

- entre os fatores ligados à falta de oferta educacional, quase metade está ligada à presença de deficiências físicas dos estudantes, indicando escassez de escolas voltadas a esta população;

- a taxa de evasão escolar é de 23,3% contra 5,8% dos 20% mais ricos, dos cerca de 3,12 milhões de pessoas de 15 a 17 anos. Já em relação à evasão por motivos associados às restrições de renda é 446% superior entre os mais pobres.

c. Fatores Objetivos de Atratividade Escolar

- as taxas de evasão são maiores que 16% daqueles que estavam inicialmente na escola;

- regiões com maiores oportunidades são as que mais atraem os jovens para fora da escola;

- a taxa de evasão escolar é maior nas regiões mais ricas: São Paulo (19,43%) e Porto Alegre (18,70%) têm os maiores índices de abandono de um ano para o outro;

- a evasão escolar é pior quando se associa a carência de renda à oportunidade de trabalho.

- a necessidade individual de adolescentes pobres suprirem sua renda – filhos de pais que perdem o emprego ou de mães sem instrução - gera as maiores taxas de evasão escolar.

Como pudemos observar, neste estudo coordenado por Neri (2009), muito embora seja alto o impacto da Educação na qualidade de vida e na renda dos indivíduos, grande parte da população de jovens de 15 a 17 anos, que deveria estar cursando o Ensino Médio, estava fora da escola. E o principal motivo desta evasão escolar é a falta de interesse pela educação.

Desta forma, conforme Neri (2009), as políticas de oferta de concessão de bolsas, crédito educativo ou de transferências de renda condicionadas não resolveriam esta situação, considerando que tais políticas teriam potencial limitado às pessoas que estão fora da escola pela necessidade de trabalho e renda, as quais respondem por 27,1% da população. No entanto, para além destas, existem 40,3% de jovens que simplesmente estão fora da escola por não possuírem qualquer interesse pela educação.

A principal causa de desinteresse, com base nos resultados deste estudo, parece estar ligada à expectativa de curto prazo que os jovens têm em relação aos retornos da educação. E, considerando que estes ganhos não estão disponíveis em um futuro próximo, estes jovens partem precocemente para o mercado de trabalho, em prejuízo das suas possibilidades educacionais.

Nesse sentido, conhecer os motivos específicos que levam o aluno a se desinteressar pela educação pode não só colaborar para o entendimento deste cenário, como também oferecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias que reduzam a sua gravidade. E ainda que informações levantadas nas escolas públicas de Ensino Médio, no município de Sumaré-SP, pareçam ínfimas, acreditamos que poderão, ao menos, contribuir para a reflexão desta problemática.

A nossa hipótese é a de que a educação oferecida nestas escolas, além de não

possuir a qualidade esperada, seja sem significado para os alunos, ainda que suas expectativas de retorno, por si só, possam ser importantes nas suas tomadas de decisão em permanecer na escola.

3 METODOLOGIA

3.1 Sujeitos

A amostra contou com 121 estudantes do Ensino Médio, sendo 67 do sexo feminino (55,4%), com idade entre 15 e 18 anos, e 54 do sexo masculino (44,6%), com idade entre 14 e 18 anos. Os alunos estão distribuídos em cinco escolas públicas de Sumaré-SP, que foram escolhidas aleatoriamente, mediante o de acordo para participar da pesquisa.

Em relação às características dos alunos, no que diz respeito à cor, 47,9% dos estudantes são brancos (sexo feminino 28,1%; sexo masculino 19,8%), 43% são pardos (sexo feminino 23,1%; sexo masculino 19,8%) e 10,7% são pretos (sexo feminino 5,8%; sexo masculino 5,0%).

Desses alunos, apenas 6,1% trabalham, são brancos e a maioria corresponde ao sexo masculino (5,8%).

Quanto à filiação dos estudantes, considerando o nível de escolaridade dos seus pais e mães - 8,7% possuem Ensino Superior; 24,6% possuem Ensino Médio; 34,7% possuem Ensino Fundamental; 26,0% possuem Ensino Fundamental incompleto; e 4,5% possuem menos de 1 ano de estudo.

Ainda segundo a filiação dos estudantes, no que tange aos cargos desempenhados por seus pais e mães - 1,2% ocupam cargos do grupo ocupacional gerencial (Gerente); 2,9% ocupam cargos do grupo ocupacional de nível superior (Arquiteto, Engenheiro, Assistente Social etc.); 21% ocupam cargos do grupo ocupacional administrativo (Assistente, Auxiliar, Supervisor etc.); 72,8% ocupam cargos do grupo ocupacional operacional (Pedreiro, Porteiro, Vigilante etc.); 3,3% são autônomos; 0,4% é comerciante; e 0,4% é Pastor.

É importante destacar que as mães, tanto dos alunos do sexo masculino, quanto os do sexo feminino, quando comparadas aos pais, possuem melhor escolaridade; mas, inversamente, ocupam maior número de cargos que exigem menor qualificação e, portanto, percebem menores salários. Elas possuem 33,2% mais anos de estudo e ocupam 38,2% mais cargos do grupo ocupacional operacional, quando comparadas aos homens.

3.2 Material

O material contou com um questionário, desenvolvido por nós, contendo dois grupos de perguntas:

- c) 9 questões sobre o perfil do escolar; e

- d) 13 questões sobre a motivação do aluno para o estudo, para a sua permanência na escola, bem como para continuar ou interromper sua escolarização.

O questionário foi composto por perguntas objetivas, cujas exceções ficaram por conta das questões que exigiam justificativas para as respostas.

3.3 Procedimento

Participaram da pesquisa alunos de 5 escolas públicas do município de Sumaré-SP, cuja escolha foi realizada de maneira aleatória e a participação do aluno se deu mediante de acordo.

O expediente para tratar dos questionários respondidos foi feito da seguinte maneira: as respostas abertas do questionário passaram por análise de conteúdo, depois foram categorizadas e tabuladas. O recurso da tabulação também foi aplicado às questões fechadas. Após, todas as respostas foram submetidas ao cálculo de porcentagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segue a frequência dos motivos que levam os alunos do Ensino Médio, das escolas públicas de Sumaré-SP, a se interessarem ou não pelos estudos, o que poderia, em última instância, determinar a evasão ou a sua permanência e continuidade no processo de escolarização.

Tabela 1 – Motivação dos alunos do Ensino Médio para os estudos, segundo o sexo

| MOTIVOS PARA O ESTUDO | SEXO FEMININO | | SEXO MASCULINO | |
|---|---------------|-----|----------------|-----|
| | N | % | N | % |
| Eu estudo porque sou obrigado pelos meus pais | 2 | 1,6 | — | — |
| Eu estudo porque é uma opção para encontros sociais | 6 | 5,0 | 4 | 3,3 |
| Eu estudo para ter um certificado | 3 | 2,5 | 2 | 1,6 |

| | | | | |
|--|----|------|----|------|
| Eu estudo para ter um emprego | 56 | 46,3 | 48 | 39,7 |
| Eu disponibilizo mais de duas horas por dia para estudar | 3 | 2,5 | 4 | 3,3 |
| Eu disponibilizo até uma hora por dia para estudar | 16 | 13,2 | 12 | 9,9 |
| Eu disponibilizo tempo só nos finais de semana para estudar | 12 | 9,9 | 11 | 9,0 |
| Eu não disponibilizo tempo algum para estudar | 36 | 29,8 | 27 | 22,3 |
| Eu costumo fazer com muita frequência revisão do conteúdo para avaliação | 4 | 3,3 | 2 | 1,6 |
| Eu costumo fazer com frequência revisão do conteúdo para avaliação | 15 | 12,4 | 10 | 8,3 |
| Eu costumo fazer com pouca frequência revisão do conteúdo para avaliação | 27 | 22,3 | 22 | 18,2 |
| Eu não costumo fazer revisão do conteúdo para avaliação | 21 | 17,4 | 20 | 16,5 |
| Eu classifico a educação oferecida pelo Estado como excelente | 3 | 2,5 | 3 | 2,5 |

| | | | | |
|---|----|------|----|------|
| Eu classifico a educação oferecida pelo Estado como boa | 32 | 26,4 | 21 | 17,4 |
| Eu classifico a educação oferecida pelo Estado como regular | 29 | 24,0 | 21 | 17,4 |
| Eu classifico a educação oferecida pelo Estado como péssima | 3 | 2,5 | 9 | 7,4 |
| Eu percebo correspondência daquilo que estudo com as questões da minha vida diária apenas no que se refere a aprender a me relacionar melhor em sociedade | 49 | 40,5 | 35 | 28,9 |
| Eu não percebo nenhuma correspondência daquilo que estudo com as questões da minha vida diária | 18 | 14,9 | 19 | 15,7 |
| Eu percebo que os estudos têm colaborado pouco para a melhoria da minha vida em geral, mas o Ensino Médio é o mínimo necessário para conseguir um emprego | 59 | 48,8 | 48 | 39,7 |
| Eu não percebo que os estudos têm colaborado para a melhoria da minha vida em geral; não me ajudou nem a arrumar um emprego | 8 | 6,6 | 6 | 5,0 |

| | | | | |
|---|----|------|----|------|
| Eu me sinto motivado(a) em vir para escola | 50 | 41,3 | 37 | 30,6 |
| Eu não me sinto motivado(a) em vir para escola | 17 | 14,0 | 17 | 14,0 |
| O que me deixa mais animado(a) para estudar é a possibilidade de encontrar amigos | 21 | 17,4 | 19 | 15,7 |
| O que me deixa mais animado(a) para estudar é a possibilidade de agregar conhecimentos | 8 | 6,6 | 5 | 4,1 |
| O que me deixa mais animado(a) para estudar é quando o professor utiliza formas diferentes para ensinar | 10 | 8,3 | 11 | 9,1 |
| O que me deixa mais animado(a) para estudar é a possibilidade de arrumar um emprego | 20 | 16,5 | 12 | 9,9 |
| O que me deixa mais animado(a) para estudar é quando o professor é bem humorado | 5 | 4,1 | 3 | 2,5 |
| Nada me deixa mais animado(a) para estudar | 3 | 2,5 | 4 | 3,3 |
| O que me deixa mais desanimado(a) para estudar é acordar cedo | 8 | 6,6 | 14 | 11,6 |

| | | | | |
|---|----|------|-----|------|
| O que me deixa mais desanimado(a) para estudar é não compreender a matéria | 6 | 5,0 | 5 | 4,1 |
| O que me deixa mais desanimado(a) para estudar é a falta de materiais na escola | 6 | 5,0 | --- | --- |
| O que me deixa mais desanimado(a) para estudar é a falta de professores | 5 | 4,1 | 3 | 2,5 |
| O que me deixa mais desanimado(a) para estudar é a didática do professor | 15 | 12,4 | 12 | 9,9 |
| O que me deixa mais desanimado(a) para estudar são os conflitos com os colegas | 9 | 7,4 | --- | --- |
| O que me deixa mais desanimado(a) para estudar são aulas sem significado | 4 | 3,3 | 6 | 5,0 |
| O que me deixa mais desanimado(a) para estudar é o ambiente desanimador da escola | 10 | 8,3 | 6 | 5,0 |
| Tudo na escola me deixa desanimado(a) para estudar | 4 | 3,3 | 7 | 5,8 |
| Eu deixaria de estudar por um emprego | 20 | 16,5 | 14 | 11,6 |

| | | | | |
|--|----|------|-----|------|
| Eu não deixaria de estudar por um emprego | 47 | 38,8 | 40 | 33,0 |
| Eu acredito que os estudos podem me ajudar a ter um futuro melhor, no sentido de me possibilitar uma melhor colocação no mercado de trabalho | 65 | 53,7 | 53 | 43,8 |
| Eu não acredito que os estudos podem me ajudar a ter um futuro melhor | 2 | 1,6 | 1 | 0,8 |
| Eu traço metas para o meu futuro; pretendo ter um bom emprego e constituir uma família | 59 | 48,8 | --- | --- |
| Eu traço metas para o meu futuro; pretendo ter um bom emprego | 59 | 48,8 | 44 | 36,4 |
| Eu não traço metas para o meu futuro | 8 | 6,6 | 10 | 8,3 |
| Eu pretendo continuar meus estudos | 59 | 48,8 | 44 | 36,4 |
| Eu não pretendo continuar meus estudos | 8 | 6,6 | 10 | 8,3 |

A Tabela 1 mostra que, no geral, as diferenças entre os sexos não foram significativas. A única discrepância observada diz respeito às metas estabelecidas pelo grupo do sexo feminino – a totalidade de alunas, que traça metas para o futuro, afirma que tem o objetivo de “arrumar um bom emprego e constituir família” (88,0% do total de alunas analisadas). Todavia, nenhum dos escolares do sexo masculino fez qualquer referência à questão “constituir família”.

Podemos justificar esta discrepância por meio da representação que a mulher tem em nossa cultura e sociedade. A ideia que perdura é a de que as atividades

femininas são diferentes das masculinas e de que as mulheres não devem se alienar do espaço doméstico, do cuidado com os filhos e a família, mesmo que estejam também desenvolvendo atividades no mercado de trabalho.

De acordo com Santana; Benevento (2013), ao pensarmos em gênero, encontramos um sistema normativo e disciplinário que define as bases do papel da mulher e que têm determinado, ao longo da história humana, sua posição na sociedade. A partir da sua capacidade de gerar filhos, cuja raiz é biológica, se estabelece um dos mais importantes mecanismos de poder e controle, tendo em vista que o controle da reprodução, por não poder ser desvinculado da mulher, determina seu lugar social.

Destarte, segundo Santana; Benevento (2013), “gênero é uma construção cultural e social e, como tal, sua representação e disseminação pelos meios comunicacionais é responsável pela construção de ideais sociais, valores, estereótipos e preconceitos.”

Ainda quanto às ponderações sobre as diferenças entre gêneros observadas na Tabela 1, podemos afirmar, no que se refere às razões para estudar e aos fatores que provocam desânimo para os estudos, que tais diferenças certamente não são significativas, na medida em que consideramos os tamanhos dos grupos amostrais.

As alunas indicaram, como razões para estudar, o fato de serem “obrigadas pelos pais” (1,6%) e apontaram o “conflito com os colegas” (7,4%) e a “falta de materiais na escola” (5,0%), como elementos que levam ao desânimo para os estudos. Estes itens sequer foram citados por seus pares do sexo masculino.

No entanto, o grupo amostral feminino é 5,4% maior do que o grupo masculino, o que trouxe, de igual forma, uma maior variedade de respostas. O mesmo pode ser aplicado às demais variáveis que obtiveram citações de ambos os sexos.

Feitas essas considerações é importante destacar que os fatores motivacionais dos alunos foram, portanto, analisados em sua totalidade, somando-se a frequência de respostas apresentadas por ambos os sexos, em atenção à ausência de discrepâncias significativas.

Assim, no que tange às razões para estudar verificamos que a possibilidade de ter um emprego foi apontada pela maioria dos estudantes (86,0%). Isto demonstra que os escolares percebem o Ensino Médio como fator que colabora para sua entrada no mercado de trabalho.

No entanto, 52,1% dos estudantes afirmaram que não costumam disponibilizar nenhum tempo para estudar e fazem com pouca (40,5%) ou nenhuma (33,9%) frequência revisão do conteúdo para avaliação.

Esta situação pode ser explicada em virtude de a maioria, embora avalie a educação oferecida pelo Estado como boa (43,8%) e regular (41,%), não perceber nenhuma correspondência daquilo que estuda com as questões da vida diária (30,6%) ou acreditar que a correspondência exista apenas no que se refere a aprender a se relacionar melhor em sociedade (69,4%). Por isso, afirmam que os estudos têm colaborado pouco para a melhoria da vida em geral, não obstante saibam que o Ensino Médio seja a escolaridade mínima necessária para conseguir um emprego (88,5%).

Dito de outro modo, podemos asseverar que os estudantes se sentem desmotivados para se dedicar aos estudos extraescolares, pois, por ora, percebem poucas melhorias na sua vida em geral e a perspectiva de conseguir um emprego é uma

aposta para o futuro, que seria conquistada por meio do certificado de conclusão do Ensino Médio.

Conquanto esse estado de coisas possa interferir na motivação dos alunos, a maioria continua a se sentir motivada para ir à escola (71,9%), especialmente pela expectativa de encontrar amigos (33,1%) e, mais uma vez, pela possibilidade de arrumar um emprego (26,4%).

Outros fatores apontados como razões para deixá-los animados para estudar, mesmo que apresentem menores frequências, valem a pena ser citados: “quando o professor utiliza formas diferentes para ensinar” (17,4%); “para agregar conhecimentos” (10,7%); e “quando o professor é bem humorado” (6,6%).

Em sentido contrário, o que os deixa mais desanimados para estudar é: “a didática do professor” (22,3%); “acordar cedo” (19,2%); “o ambiente desanimador da escola” (13,3%); “não compreender a matéria” (9,1%); “tudo na escola” (9,1%); “as aulas sem significado” (8,3%); “os conflitos com os colegas” (7,4%); “a falta de professores” (6,6%); “a falta de materiais na escola” (5,0%).

Ou seja, a escola é vista basicamente como um espaço de encontros sociais e uma preparação, ainda que mínima, para a entrada no mercado de trabalho, posto que os alunos não conseguem vislumbrar outros ganhos com a educação como os relativos à saúde, por exemplo.

As respostas supracitadas nos levam a crer que, na visão dos alunos, a escola é exclusivamente uma preparadora precária para o primeiro emprego. Precária porque tais alunos não se sentem aparelhados para enfrentar os desafios da vida em geral ou para atuar em contextos diversos daqueles limitados pelo ambiente escolar. Além de terem que tolerar a falta de materiais escolares, aulas sem significado e sem relação com a vida diária, ministradas por um número insuficiente de docentes.

De acordo com Raffa (2006) isso se deve ao fato de que na atualidade há uma intensa regulação da educação pelo sistema capitalista. Pois, segundo a autora, embora a relação entre trabalho e educação não seja algo inédito, as transformações no mundo do trabalho, observadas nas últimas décadas, demandaram reformas educacionais que alinharam os discursos e as práticas da educação às novas necessidades do mercado, fazendo com que a formação do indivíduo fosse condenada à internalização de motivadores que servem as práticas produtivas submetidas ao capital.

Segundo a autora, este tipo de educação promove uma formação unilateralizada, empobrecida, que rouba do aluno os recursos que poderiam lhe oferecer meios para as aprendizagens que fomentassem o uso das atividades descompromissadas com o trabalho. É uma educação que realinha o modo de ser do aluno, direcionando suas forças e as reduzindo em força produtiva exclusivamente para o mercado de trabalho.

Ademais, apesar de a nossa sociedade atual apresentar uma abundância de espaços culturais, esportivos, educativos, bem como inúmeros equipamentos sociais (praças, parques, museus, bibliotecas, teatros, cinemas etc.), repletos de possibilidades educacionais, que poderiam mobilizar o interesse dos alunos à aprendizagem para a saúde, para o esporte e para a diversidade cultural, que propiciariam uma formação mais ampla, por meio de aulas mais significativas e animadas, os professores parecem pouco preparados e motivados para os desafios educacionais.

Assim, acreditamos que a figura do professor tem papel preponderante nesta

questão, considerando que é ele o responsável por fazer e como fazer a relação do aluno com os diversos tipos de conhecimento. E, como verificamos nas próprias respostas dos estudantes citadas acima, a sua didática, seu humor, o significado de suas aulas, a sua capacidade de dirimir as dúvidas e agregar novos conhecimentos, têm grande impacto na motivação do alunado.

O problema, como já dito, é que os professores parecem pouco preparados e pouco motivados para o magistério.

De acordo com a “Sinopse do Professor – 2009”, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – (out. 2011), nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio há um déficit de 720 mil professores com formação adequada, segundo a área em que lecionam. Ou seja, esses milhares de professores não são plenamente qualificados a desempenhar a atividade docente na disciplina ou na série em que lecionam.

E essa situação só tende a piorar, visto que é grande o número de professores que irão se aposentar nos próximos anos e, concomitantemente, a carreira não tem atraído novos profissionais.

Segundo um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, desenvolvido pelas pesquisadoras Gatti *et al.* (2014), apenas 2% dos alunos (31 dos 1.501 pesquisados) apontaram, como primeira opção para ingressar na faculdade, alguma licenciatura ou especificamente o curso de Pedagogia.

Esse desinteresse pela carreira docente, conforme as pesquisadoras, deve-se à percepção que os alunos têm do professor - um profissional extremamente desvalorizado no Brasil, em virtude dos seus baixos salários e da sua carga de trabalho excessiva.

Coordenadora da Faculdade de Educação da Unicamp e especialista em condições de trabalho e formação de professores, Maria Márcia Malavasi diz [...] ‘Isso afeta a autoestima do professor e a confiança nele mesmo. Há também a questão salarial, as pessoas precisam viver e desejam outro padrão que possibilite, no mínimo, condições dignas de vida. Os salários hoje estão incompatíveis com a carreira e com as responsabilidades que eles precisam ter’, avalia a coordenadora. Segundo diz, ‘isso se reflete da pior maneira possível’ nos alunos. ‘Um professor que não acredita na sua profissão passa ao aluno esse descrédito. E como um aluno vai respeitar um professor que não tem respeito pela própria profissão? Como um aluno vai desejar uma carreira igual?’, questiona.

Para João Cardoso Palma Filho, professor titular de política educacional da Unesp e vice-presidente do Conselho Estadual de Educação, não só o salário contribui para a baixa procura, ‘embora seja uma coisa determinante’, mas ‘a falta de estímulos para a profissão’.

‘Professor não tem mais o status que tinha. E é um ciclo vicioso. Recrutam-se professores no ensino médio que tiverem má-formação. Nas escolas de ponta, só 2% ou 3% declaram que vão prestar vestibular para ser professor. Os que vão para cursos como física ou química querem ser pesquisadores’, diz Palma Filho.

No mercado, as escolas dizem que é difícil contratar professores e que cada vez mais se encontram menos formados por boas escolas de educação.

‘Está difícil mesmo e não é de agora. Houve uma desmotivação como um todo. Um dos motivos principais é a desvalorização da carreira do magistério’, diz Pedro Fregoneze, diretor do Colégio Bandeirantes.

Lá, a alternativa foi contratar ex-alunos como monitores e formá-los para um futuro magistério. ‘Eles assistem às aulas com os principais professores e vão sendo treinados e preparados’, completa Fregoneze (GALVÃO, 2009, p. C8).

Outro aspecto que também merece a nossa ponderação refere-se ao “acordar cedo”, indicado por 18,2% dos alunos. É o item com a segunda maior frequência entre os motivos que levam ao desânimo para estudar.

De acordo com um estudo desenvolvido na Universidade de Minnesota, nos Estados Unidos, pelas pesquisadoras Wahlstrom *et al.* (2014), as escolas de Ensino Médio que começam suas atividades às 8h30 ou mais tarde permitem que mais de 60% dos estudantes tenham, pelo menos, oito horas de sono por noite. Segundo as pesquisadoras os adolescentes que têm menos de oito horas de sono relatam maior uso de cafeína, sintomas de depressão significativamente mais altos e apresentam mais riscos para o uso de cigarros, drogas e álcool. Os resultados acadêmicos escolares, bem como nos exames estaduais e nacionais, mostraram uma melhora significativa quando os horários de início de aula eram às 08h35 ou mais tarde. O número de acidentes de carro, dirigidos por adolescentes dos 16 aos 18 anos de idade, foi reduzido em 70% quando os horários de início das aulas mudaram das 07h35 para às 08h55.

Esse estudo investigou 9.000 alunos, de oito escolas públicas de Ensino Médio, em três Estados americanos.

As autoras, com base em inúmeras pesquisas, afirmam que esses resultados podem ser explicados a partir das mudanças biológicas e psicossociais que ocorrem na vida de uma pessoa, na ocasião da adolescência.

Além de alterações fisiológicas associadas à puberdade, mudanças na preferência do tempo natural de sono ocorrem na adolescência (Crowley, Acebo, & Carskadon, 2007; Hagenauer, Perryman, Lee, & Carskadon, 2009). Como as crianças atingem estágios mais avançados de puberdade física, as alterações nos padrões de sono se tornam mais pronunciadas (Carskadon, 1999). Os padrões de sono são influenciados por dois concorrentes, mas, compatíveis processos, conhecidos como ritmo circadiano (Processo C) e homeostase (Processo S) (Crowley, Acebo, & Carskadon, 2007; Hagenauer, Perryman, Lee, & Carskadon, 2009).

Processo S pode ser considerado como uma medida de pressão do sono. Ou seja, quando alguém está acordado por um tempo, a pressão para dormir se torna maior; no entanto, se a pessoa dormiu por algum tempo, a pressão para dormir se torna menor. Processo C, por outro lado, pode ser considerado mais como um relógio biológico que nos permite saber em que horário o sono deve ocorrer. Esta sensação de quando o sono deve ocorrer está relacionada à exposição do corpo à luz, bem como à secreção de um produto químico, conhecido como melatonina. Devido ao amadurecimento da criança, o momento da secreção de melatonina torna-se tardio à noite (Tarokh & Carskadon de 2009), conhecido como um atraso de fase.

Tem sido demonstrado que a pressão para o sono tende a tornar-se mais baixa quando a criança entra na adolescência (Carskadon, Acebo, & Jenni, 2004; Carskadon, 2011b). Isto, em combinação com o atraso de fase natural

*do ritmo circadiano pode ajudar a explicar por que os padrões de sono mudam com a puberdade. Este atraso de fase tem sido visto em outros tipos de mamíferos na puberdade [...] (Hagenauer et al., 2009). No entanto, a razão de os adolescentes tenderem a ter sono insuficiente não se deve unicamente a mudanças naturais do seu corpo, mas também a uma interação com as expectativas e normas sociais*⁵⁹ (WAHLSTROM et al. 2014, p. 3-4).

Ou seja, por sabermos que o horário de entrada das escolas estaduais de Ensino Médio, no município de Sumaré-SP, é às 07h00 da manhã, o desânimo que os alunos sentem para estudar no período matutino é legítimo. Não se trata de preguiça, pois, como pudemos compreender, as mudanças biológicas na puberdade fazem com que o adolescente demore mais para sentir sono à noite e tenha mais dificuldade para acordar, tenha muito sono, principalmente nas primeiras horas da manhã.

E apesar de tudo o que foi explanado até então, a maioria dos estudantes investigados ainda acredita que a educação pode ajudar a ter um futuro melhor, por meio de uma boa colocação no mercado de trabalho (97,5%), traça como meta a conquista de um bom emprego (85,2%), não pretende deixar de cursar o Ensino Médio por um emprego (71,8%) e tem interesse em prosseguir com sua escolarização (85,2%).

Esses resultados são diametralmente opostos a alguns achados nacionais de Neri (2009), considerando que os alunos de Sumaré, diferentes daqueles da pesquisa nacional, tem ciência do impacto que a educação exerce na ocupação e na renda e têm a expectativa de assumir a trajetória de maior valor esperado no futuro, posto que desejam continuar o seu processo de escolarização.

Essas diferenças podem ser explicadas pelo fato de os alunos de Sumaré não precisarem suprir a renda familiar, tendo em vista que seus pais se encontram empregados.

Por outro lado, assim como na pesquisa nacional, os estudantes sumareenses não percebem a relação entre o efeito da educação em outros aspectos da vida como, por exemplo, os ganhos na saúde percebida; posto que esta variável, ou qualquer outra que não seja relacionada ao trabalho, sequer foi citada.

5 CONCLUSÕES

A má qualidade da educação pública brasileira não é nenhuma novidade. No entanto, os autores pesquisados, no decorrer deste artigo, entendiam que a evasão escolar era devido ao desinteresse do aluno, deflagrado por esta má qualidade educacional.

Todavia, constatamos que quanto mais o capitalismo impôs as suas demandas à educação, mais os alunos se apropriaram do discurso de mercado e menos se mostraram motivados a evadir das escolas. Isto não quer dizer que o sistema capitalista ou o mercado de trabalho tenham trazido a qualidade educacional almejada. O feito do capitalismo se ampara na manutenção da péssima qualidade da educação, que faz com

⁵⁹ Tradução nossa.

que os trabalhadores se tornem cada vez mais baratos e sintam-se exclusivamente responsabilizados por sua entrada no mercado de trabalho.

Então, independentemente de os alunos perceberem que a educação ofertada não tenha relação com sua vida, não tenha sentido com sua história, não atinja a magnitude das diversas experiências sociais, culturais, esportivas e lúdicas, que os professores não tenham plena qualificação profissional e estejam desmotivados, que a escola não ofereça materiais suficientes para realizar o processo de ensino-aprendizagem e mantenha a organização de seus tempos e espaços alheia às suas necessidades, ainda assim acreditam que seja preciso se escolarizar.

Concluímos, portanto, que o interesse dos alunos para estudar é pequeno, coerente à educação ofertada, mas a motivação é grande, diretamente relacionada à escola pelo prisma de seus contornos de mal necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVENTO, C. T; SANTANA, V. C. O conceito de gênero e suas representações sociais. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, año 17, n. 176, enero 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd176/o-conceito-de-genero-e-suas-representacoes-sociais.htm>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 30 mar. 2015.

CANDAU, M. V. Direitos humanos educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./ abr.2008, p. 45-56.

FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, V. Q. Para pedagogos, baixo salário e desprestígio explicam fenômeno. **Folha de São Paulo**, Cotidiano, 03 fev. 2009, p. C8.

GATTI, A. B.; TARTUCE, L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. (Série Estudos & Pesquisas Educacionais, v. 1). São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**. Ibitiré, v. 4, n. 2, dez. 2005 p. 39-48.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse do Professor, 2009**. Goiânia: INEP, out. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1395/sinopse-estatistica-do-professor-2009/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

NERI, M.(Coord.) **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2009.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. v. 7 – Guia da Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 2001.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre a característica de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai.1988.

RAFFA, L. O. **Síndromes depressivas e aposentadoria**: a consequência da tomada do sujeito como representação mercadológica no limite da educação. 2006. v. 1, xxxix, 329 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. **A contra-reforma da educação superior**: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva. Brasília: ANDES-SN, 2004.

WAHLSTROM, K.; DRETZKE, B.; GORDON, M.; PETERSON, K.; EDWARDS, K.; GDULA, J. **Examining the impact of later school start times on the health and academic performance of high school students**: a multi-site study. Center for Applied Research and Educational Improvement. St Paul, MN: University of Minnesota, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Jurema Silva Barros⁶⁰
Angela Harumi Tamaru⁶¹

RESUMO

Um dos grandes desafios para o docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I é o desenvolvimento do hábito da leitura. Este trabalho analisou os referenciais teóricos relativos ao tema, tais como Abud (1987), Smith (1999) e Antunes (2003), e constatou que, apesar de as primeiras experiências de leitura costumarem ocorrer de diversas formas, em alguns casos, as experiências ocorrem no âmbito escolar pela primeira vez. Mas, quando se tem acesso à leitura, é possível ampliar suas habilidades e, conseqüentemente, dar-se o início ao hábito de leitura para que a criança venha a ter a compreensão e interpretação da expressão registrada pela escrita. E, nesse sentido, o incentivo a tal hábito para as crianças é um caminho que levará ao desenvolvimento da sua imaginação, emoção e sentimentos de uma forma prazerosa e significativa, dando a ela uma compreensão e interpretação.

Palavras-chaves: Compreensão da leitura. Dificuldade de compreensão textual.

ABSTRACT

A major challenge for teachers in the early grades of elementary school is to develop the habit of reading. This study analyzed the theoretical references on the subject, such as Abboud (1987), Smith (1999) and Ali (2003), and found that, although the first reading experiences costumarem occur in various ways, in some cases, experiments occur in schools for the first time. But when you have read access, you can extend your skills and consequently give up the beginning to the reading habit so that the child will have the understanding and interpretation of the written expression recorded. In this sense, encouraging the habit for children is a path that will lead to the development of his imagination, emotion and feelings in a pleasurable and meaningful way, giving her an.

Keywords: *reading, understanding, interpretation.*

1 Introdução

Ler para uma criança é um ato simples que, se for cultivado aos poucos, no seu dia a dia, pode mudar sua visão de mundo e acrescentar-lhe grandes conhecimentos, e esse hábito pode começar em casa, na escola, junto dos amigos e encontros familiares.

⁶⁰ Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade NETWORK, Nova Odessa, São Paulo.
(jujubarros82@hotmail.com)

⁶¹ Coordenadora e Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Faculdade Network, Nova Odessa, 2015.
(angelaharumi2000@yahoo.com.br).

E vários estudiosos da educação têm realizado estudos sobre a leitura, compreensão e interpretação. O desenvolvimento de interesse e do hábito de leitura inicia-se desde a infância, através da narração de histórias e da leitura em voz alta. Mas é de importância insistir, pois a leitura é anterior à alfabetização e, quando há o seu ensino, o professor começa a estabelecer relação texto e contexto. Para que a leitura faça parte da vida escolar e cotidiana do aluno, o professor necessita incentivá-la, desde a sala de aula, mas não somente uma leitura para aprender a escrever, mas para que os leitores possam compreender e interpretar o que estão lendo e que consigam fazer assimilações de sua experiência de vida com o texto e o contexto.

Ler é estabelecer uma relação entre o texto e os sentidos pretendidos pela pessoa que está escrevendo (autor). E, para que os alunos consigam fazer essas relações, é preciso que o professor possa levantar aos futuros leitores críticos, perguntas que possam instigar a curiosidade e o desejo, levando a criança a uma compreensão da leitura como uma atividade de construção de sentidos. Para que isso aconteça, é preciso interagir com o texto.

Para que essa conversa seja feita com mais facilidade e compreensão, o melhor seria que o professor, ao escolher os textos a serem lidos para as crianças, que eles o façam com os que tenham vontade de conversar e explicar sobre, tendo muita atenção para que não haja uma perspectiva adultocêntrica na escolha, mas levando em consideração a sua objetividade do texto ou tema escolhido para a leitura a seus alunos.

2 Discussão bibliográfica

De acordo com o mini Aurélio, temos o seguinte conceito sobre a palavra:

LER v.t d 1. Ver o que esta escrita, proferindo ou não, mas conhecendo as respectivas palavras. 2. Conhecer interpretar por meio da leitura. 3. Pronunciar em voz alta. 4. Recitar. 5. Ver e estudar (coisa escrita). 6. Decifrar, interpretar o sentido de. 7. Explicar. 8. Adivinhar, predizer. 9. Perceber. 10. *Inform.* Reconhecer (um computador) uma informação armazenada em disquete, fita, etc. V.int. 11 Reconhecer as letras do alfabeto, juntando- as em palavras.

De acordo com Freire (2000), aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é aprender a ler o mundo, compreender o contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Para o autor, existe primeiro a leitura de mundo, depois a da palavra, para depois constituir a palavra Mundo, que pode ser entendida como a interpretação do leitor com o texto e seu contexto.

Conforme Abud (1987) ressalta, como em todo processo de aquisição do conhecimento, na aprendizagem da leitura, é necessário partir do conhecido para o desconhecido, da experiência anterior para a nova, do concreto para o abstrato, da perspectiva infantil para o universo.

Para que as crianças aprendam a ler, elas precisam de um incentivo a leituras e atividades escolares que chamem a atenção delas para despertar o interesse pela leitura. E, para que isso aconteça, começa-se do que para elas dão sentido, sendo leituras ou atividades que os estimulem, que os agradem, que venham a estimular sua imaginação e trazer uma melhor compreensão das palavras. Como afirma Smith (1999, p. 89),

não aprendemos a ler, com material que não faz sentido para nós. A criança quando está aprendendo a ler muitas vezes é confrontada com materiais que

para ela não faz sentido, pois elas as consideram entediantes, e muitas vezes fora da sua compreensão ou porque para elas não está fazendo sentido algum.

A pobreza de repertórios, a falta de informação, não conseguir se expressar bem, não se resolve com regras gramaticais e sim com a leitura. As crianças não se dão conta do quanto podem aprender através da leitura, não só pelo ato de ler, mas também por aprender sobre a linguagem e o mundo em sua forma geral. A aprendizagem da leitura acontece por nós mesmos e pelas instruções específicas que vamos tendo no decorrer da vida escolar e, ao lermos a palavra, não lemos as suas letras individuais. “Enquanto não tiverem consciência absoluta de que os traços escritos são distinguíveis entre eles de maneira que fazem uma diferença, que eles têm utilização, a leitura não pode ter início”. (SMITH, 1999, p. 114).

A leitura favorece aos alunos um amplo conhecimento de informações tanto de textos oferecidos pelo professor de português como daqueles que os professores de outras disciplinas oferecem, dando aos leitores uma oportunidade de aquisição de novas informações. Como sabemos, o texto de geografia, história e ciências pode ser relevante para o aluno argumentar.

Análise de textos interessantes que atraiam o aluno, trazendo a ele uma ampliação tanto de seu vocabulário quanto de seu conhecimento. Então, segundo Antunes (2003),

é pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda que aprendessem os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos), é claro, bons textos escritos são fundamentais para ampliação da nossa competência discursiva em língua escrita. (ANTUNES, 2003, p. 75-76).

Não só para a ampliação de nosso repertório discursivo, mas como um meio de imaginação tanto para a criança como para o adulto, a leitura traz bons momentos de satisfação e prazer. Mas, quando uma criança lê, ela consegue interpretar e compreender o que está lendo ou para ela a leitura é como um ato mecânico? É preciso que a leitura desenvolva o seu senso crítico-reflexivo, não sendo somente mais um texto a ser lido, mas que ela possa entender e compreender a importância daquela leitura. Para que seja mais um conhecimento a ser integrado ao seu conhecimento, e que vá acrescentar em sua vida. Assim, leitura implicará na capacidade de reagir ao texto, interpretando-o através dos seus conhecimentos, suas experiências e sua cultura. Segundo Abud (1987),

a leitura é muito mais do que um ato mecânico porque o leitor deve ser capaz de compreender as ideias, as mensagens contidas no texto. Neste caso, saber ler amplia a capacidade de reagir à leitura feita, onde o leitor vai interpretar os textos que lê de acordo com a sua experiência, sua cultura. Ainda neste sentido, ler é criticar, pois quem lê reage à leitura emitindo um jeito acerca de fatos, distinguindo o verdadeiro do falso, o real do fantástico, o possível e o impossível. (ABUD, 1987).

Quando um professor dá a seu aluno uma atividade de leitura com o objetivo de averiguar suas habilidades mecânicas de decodificação das palavras, sem a direção da interação verbal, não haverá um encontro do leitor com o texto. Quando a atividade de leitura e interpretação só se limita a recuperar os elementos literais e explícitos do texto, essa atividade se torna superficial, sendo que quase sempre esses elementos privilegiam

aspectos pontuais do texto em detrimento dos elementos de fato relevantes para a compreensão global.

Antunes (2003, p. 77) menciona que ninguém lê da mesma maneira, não importa o material que esteja lendo, cada um interpretará de modo diferente, conforme sua familiaridade com o conteúdo veiculado pelo texto.

A leitura produz e produzirá em cada indivíduo um conhecimento, pois dá conta de épocas, geografia, estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que vivemos hoje. É por meio da leitura que se aprende e conhece o saber, não havendo a necessidade de formatar ou moldar a criança em princípios racionais planejando o seu ser, a leitura é um processo contínuo de descoberta. Faria entende que o texto literário

é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – histórias sociais, existenciais e éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias. (FARIA, 2004, p. 12 apud OLIVEIRA, 2010).

Então vemos que, para a criança compreender a leitura como método de construção de sentidos, é necessário que haja uma interação com o texto. Mas sabemos que a escola, muitas vezes, proporciona a criança textos que para ela não tem nenhum sentido, em que são priorizados os padrões silábicos que a instituição pretende ensinar, assim sendo ensinados indiretamente que não é necessário entender o que se lê, desse modo, acostumam esses futuros leitores a lerem sem refletirem no significado do que estão lendo. Outro elemento que agrava na construção de tal concepção de leitura são as perguntas feitas, que não lhes trazem à reflexão crítica sobre o texto, não tendo a possibilidade da ampliação dos significados do que foi lido, ficando apenas naquelas perguntas e respostas meramente de localização de informações que foi passado pelo professor em sala de aula.

Conforme salienta Marcuschi (2001) apud Brandão e Rosa (2010, p. 70), são raras questões de compreensão que levam à reflexão crítica do texto, que iriam contribuir para ampliação do significado do que foi ou é lido. Ainda que muitos avanços tenham ocorridos que garantam livros distribuídos para escolas, como o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE, com destinação de materiais com excelente qualidade, ainda existem crianças que não compreendem o que leem, mesmo quando já estão em uma fase de alfabetização avançada.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica (SAEB), bem como dados fornecidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), vêm mostrar que existe uma necessidade de investir no ensino da compreensão. Isto até mesmo porque não são somente as crianças que têm essa dificuldade, mas adultos também. Mas, se é possível trabalhar o ensino da compreensão, por que não o trabalhar na escola, conversando com as crianças sobre o texto que vai ser lido, ou qualquer outro tipo de conteúdo a ser dado? E esse trabalho pode ser começado desde a educação infantil, nas rodas de leitura ou conversa. Continuam assim os autores:

e durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, não durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno

sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (KLEIMAM, 1993 apud BRANDÃO, ROSA, 2010, p. 72, 73)

O professor ensina a compreender um texto quando ele formula perguntas interessantes sobre o texto aos seus alunos, quando escuta e reage às respostas deles, assim como suas ações quando lê o texto e a sua forma de conduzir a conversa e até mesmo como apresenta para a sua turma a proposta de leitura de um livro. Assim, o professor funciona como modelo de comportamento, atitudes e expressão de leitor, ensinando, portanto, como “se faz para ler”, salienta Lerner (1996 apud BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 73)

Para criar oportunidades para que a criança interaja livremente com a leitura de textos ou livros, seria melhor que elas pudessem indicar o livro que seria lido naquele dia ou semana, dando a elas preferência por determinados temas, autores, gêneros literários, sendo um bom começo para a conversa a ser desencadeada antes, durante ou após a leitura. Nesse momento, é de suma importância que o professor fique atento para evitar uma perspectiva adultocêntrica de censura, tendo a chance de argumentar eventualmente com eles que determinadas leituras poderão ser mais aproveitadas em etapas posteriores da vida, caso haja escolhas de livros inapropriados para aquela faixa etária, série/ano.

Brandão (2006) salienta no livro **Coleção explorando o ensino** (p. 85), que não somente a escolha de livros feita pelos alunos ou professor para a leitura deve ser planejada, como a conversa que o professor terá com os alunos também deve ter a mesma proporção de planejamento para que, além de avaliar a compreensão dos alunos, venha a contribuir para eles aprenderem a abordar o texto de uma forma reflexiva. Além do planejamento, o professor deve dar abertura aos alunos e ouvi-los, pois essa abertura promoverá ao professor descobrir o que pode estar dificultando a compreensão e estabelecer relações com o que leem e suas experiências.

É a partir de suas próprias experiências que o leitor consegue intervir no processo de compreensão, sendo que os conhecimentos prévios são amarrados sob a forma de um modelo da situação descrita e escrita pelo texto, tratando de uma representação pontual e dinâmica intercalando com os saberes fornecidos pelo texto e do leitor. Segundo Jamet (2000, p. 51),

quando um texto é lido, os conhecimentos do sujeito vão intervir no processo de compreensão. Os conhecimentos prévios são mobilizados sob a forma de um modelo de situação descrita pelo texto... interagindo com os saberes mencionados no texto e com os do leitor. (JAMET, 2000, p. 51).

Os conhecimentos prévios do leitor permitiram a ele fazer inferências, preencher lacunas deixadas pelo texto, dando ao leitor ou à criança a capacidade de utilizar o contexto para melhorar o seu desempenho e designar um sentido às palavras desconhecidas, sendo permitida uma leitura mais agradável e sua compreensão para o leitor. Nesse momento, o professor estará formando leitores críticos-reflexivos que interrogam sobre a compreensão e estabeleçam relação com o texto e a suas vivências.

O papel da escola é proporcionar ao aluno mecanismos de leitura e interpretação para, quando ele for ler um texto, consiga ter alguma compreensão. Cosson (2006) apud Castanheira, Maciel e Martins (2007) menciona que, ao refletir sobre a leitura como resultado de interação e como práticas sociais existem três modos de compreendê-la que podem ser aplicados durante o ensino e aprendizagem com texto literário. O primeiro modo é chamado de antecipação, em que o leitor tem a capacidade de levantar hipóteses

sobre o texto antes e depois da sua leitura. O segundo modo é decifração, que é a capacidade de decodificar palavras, frases do texto. O terceiro modo é a interpretação, quando ocorrem as inferências no processo de leitura, consistindo na capacidade de se estabelecerem relações entre o texto e o conhecimento de mundo. Essas etapas a serem cumpridas com interação com o texto não supõem uma sequência, tendo forte grau de independência. (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2010, p. 112-113)

Kleiman (1989) menciona no seu livro que, quando há problemas no processamento em qualquer um dos níveis, outros tipos de conhecimento são ativados para desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num engajamento de memória e do conhecimento que o leitor tem de mundo, essencialmente interativo e compensatório. Isso acontece quando o leitor não consegue chegar à compreensão através do nível de informação, ativando outros tipos de conhecimento que tem. Segundo Kleiman, “[...] outros tipos de conhecimento podem ajudar [...] num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório”. (KLEIMAN, 1989, p. 16).

Kleiman (1989) menciona, no livro **Texto e Leitor**, que a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler são apenas vários caminhos para alcançar o objetivo pretendido. Se a leitura não tiver um propósito, ela não é leitura, quando lemos porque uma pessoa nos pede, a leitura não passa de um ato mecânico. Em se tratando de uma leitura desmotivada, esta não irá conduzir o aluno a um aprendizado. Se o professor pré-determinar um objetivo a um leitor inexperiente, e esse leitor foi desacostumado pela escola a pensar e decidir por si mesmo sobre o que está lendo, então o professor pode impor superficialmente objetivos criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno. Assim, segundo Kleiman,

[...] se o leitor menos experiente foi desacostumado pela própria escola a pensar e decidir por si mesmo sobre aquilo que ele lê então o adulto pode provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e criativa para o seu desenvolvimento [...] (KLEIMAN, 1989, p. 35).

Barbosa (1998), no livro **Dificuldades de Leitura**, menciona que, para que haja uma compreensão melhor dos textos, seria necessário ensinar as crianças a produzir seus saberes linguísticos e trazê-los para o objetivo da leitura, sendo a compreensão facilitada por ajudas cognitivas, advindas tanto de um colega quanto do próprio professor.

É necessário que a leitura tenha um ensino diferenciado para as crianças, sendo mostrado e ensinado a elas que não é vista somente como um meio de avaliação, mas como um meio de conhecimento, que amplia o vocabulário e todo o seu conteúdo histórico e cultural, sendo que cada indivíduo tem sua própria experiência e, partindo dela, pode-se ter diferentes leituras, compreensão e interpretação.

O professor constrói a leitura, ficando para o seu aluno a captação de pedaços, pedaços esses que vão se juntando com o conhecimento de mundo que ele tem. Não se procura inovar, ver as dificuldades que o aluno tem na leitura para assim melhorá-la. E, por mais que existam programas de leitura para as escolas, as próprias escolas estão fora do alcance da realidade. O que importa é vencer o programa ainda que o ensino em geral e a leitura são direcionadas por técnicas que se propagam como modernizadoras, mas que, na verdade, são controladas em termos sociais.

Logicamente que Barbosa (1998), quando escreveu esse livro, falava para alunos de curso universitário, mas, se formos observar, podemos dizer que ela estava

mencionando a metodologia de ensino aplicada nas leituras que são feitas nas escolas em todas as etapas ainda nos dias de hoje.

O que tem acontecido nos dias de hoje é que os alunos não refletem o que estão lendo, nem sempre conseguem fazer relações com os textos que já foram oferecidos a eles, sendo mais uma decodificação do que um ato reflexivo sobre o texto oferecido, apresentando de uma maneira geral um déficit de interpretação.

Isso não só acontece às crianças do ensino fundamental, mas vem agravando-se para todo o ensino, muitos ingressam na universidade e não conseguem interpretar o que leem. Essa falta de interpretação e compreensão pode ser devido à falta de um vocabulário mais apurado, se é que podemos assim mencionar, pois os alunos desconhecem o sentido da palavra. Mas não é só isso, pode-se ver uma dissociação entre o ato da decodificação e o da apreensão do valor semântico das palavras, que ocorre à medida que o texto é mais complexo.

Quando inseríamos crianças na escola, conseqüentemente pensamos que vão aprender conhecimentos novos, inclusive quando se fala de leitura. Sempre ouvimos dizer “leia esse texto, livro, material para conseguirem entender o que será pedido na prova”. Mas muitas leituras propostas pelos professores estão direcionadas a objetos de instrumentalização de acordo com o projeto da instituição e metas organizacionais.

Dado que as práticas nas escolas tende a considerar um aluno padrão, assim como a leitura, sendo que os alunos devem adquirir determinados conhecimentos, que serão também padronizados, todos aprenderão mesmo conhecimento. Barbosa (1998) menciona que “a leitura é prescrita e os alunos devem absorver determinados conhecimentos”.

O entendimento do texto não é posterior, mas se dá no ato de ler, interagindo com a sua historicidade do texto, envolvendo a subjetividade e sua formação cultural. Desse modo, o interesse pela percepção do enunciado dado pelo texto vai depender do sentido captado por cada leitor. Barbosa (1998), no livro *Dificuldades de Leitura*, menciona, a partir da sua construção, que a leitura passa a ter um sentido na vida do sujeito (o leitor), sendo assim, ele será leitor na ação da leitura. E ela complementa mencionando que a escola na sociedade se constitui por determinados padrões e que a leitura, através desses padrões, vem adquirir uma configuração para alguns grupos reduzidos, sendo que a produção de saber acaba sendo controlada pela sociedade. Então o objeto leitura vem a ser aquela matéria que a sociedade selecionou para ser transmitida e, com tal objetivo, a leitura no processo educacional passa a ser um investimento de retorno rápido. (BARBOSA, 1998, p. 34).

A linguagem e a leitura valem como instrumento de controle de pessoas e de classes consagrando a desigualdade, tendo uma uniformização de conhecimento estabelecendo um meio de padronização e diferença que existe entre as classes sociais na sua linguagem. Nisso decorre que as escolas, de um modo geral, padronizam os alunos e a leitura e, a partir dessa padronização, espera-se alguma resposta a determinada orientação e exigência, não tendo em conta as subjetividades e especificidades resultando nas dificuldades dos alunos para responderem as questões relacionadas à leitura.

O professor, ao escolher um texto para o aluno ler, muitas vezes, acaba transferindo ao leitor a atividade de leitura para vencer o problema de indisciplina, sendo que o aluno acaba aceitando ou obriga-se a ler e aceitar tal imposição, e são leituras essas que muitas vezes o próprio docente já conhece. E, quando pede para o aluno fazer uma produção de texto, o que será feito não passará de um discurso sem vida, sem originalidade, não refletindo um texto crítico e de sua consciência.

A dificuldade de compreensão dos textos dados aos alunos, muitas vezes, reside na passagem de um parágrafo para outro, sendo esse longo ou curto, ele também não consegue ver a relação que tem entre os parágrafos, não atribuindo uma visão individual nos diferentes ângulos do texto lido.

Barbosa (1998) menciona que, na leitura da prática institucionalizada, o aluno preocupa-se em atender as expectativas pré-estabelecidas, não se sentindo livre para verificar a quem o texto se dirige, o que pretende dizer, mostrar, negar ou esconder, segundo a sua própria visão.

Em todo esse processo, não é dado nem ensinado ao aluno a oportunidade de comparar as diversas visões, cujas instituições de ensino impedem os alunos de se aterem a esse processo de duplicidade de conhecimento, escondem, negam aquilo que os textos procuram expressar, atendo-se a uma leitura superficial. Então a leitura não tem nenhuma captação da crítica do real veiculada pelo texto, de acordo com a visão do leitor, vindo do aluno a necessidade de apoiar-se em algo “já pronto”, estabelecido por alguém. Quando se menciona a escola, esse apoio vem da visão do professor, e essa procura de algo pronto acompanhara o aluno nas suas leituras fora da escola, formando um leitor modelo. Barbosa menciona sobre isso:

A procura de algo já estabelecido acompanhará o indivíduo mesmo na leitura fora da escola, pois ele, constantemente, estará se defrontando com processos institucionalizados socialmente. Esses processos o mantêm preso num círculo de normas de leitura fora das quais não é capaz de ler. O leitor que se tem é o leitor que se quis formando-se um leitor que atende a um modelo ideológico: leitor de “best-sellers”. (BARBOSA, 1998, p. 37).

Produzindo-se, porém, uma realidade de seleção que professores e alunos conseguem dimensionar, a liderança da linguagem não se instaura, então, quando uma criança ou adulto lê um texto, estará com a sua “bagagem” de conhecimento repleto de sua historicidade, assim o leitor irá estabelecer uma relação social com o texto, sendo a leitura a mistura do vivido e do que foi narrado.

3 Metodologia

O presente artigo trata da importância da leitura nas séries iniciais e a compreensão e interpretação dos textos apresentados pelos professores para as crianças e a metodologia de trabalho adotada por eles.

A metodologia de pesquisa utilizada foi embasamento bibliográfico do tema, com a observação em sala de aula.

A observação em sala de aula deu-se no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal na cidade de Nova Odessa, SP, numa sala de aula em que estão matriculados 23 alunos, sendo que, desses 23, pode-se mencionar que 4 apresentam dificuldades em toda matéria proposta pela professora até meados de julho. E, desses 4 alunos, 2 apresentam laudo, os outros dois ainda não.

Através de uma análise documental (provas aplicadas pela professora), será possível realizar, nesta pesquisa, um estudo do primeiro semestre para observar se houve melhoras na leitura textual, interpretação e compreensão das crianças.

A maioria das pesquisas feitas em trabalhos de conclusão de cursos é qualitativa, que são assim considerados por não apresentarem dados numéricos e por utilizarem a observação, técnica considerada como eminentemente qualitativa (LUDKE, 1983).

É comum encontrarmos trabalhos que se definem "qualitativos" simplesmente por não usar dados numéricos ou por usar técnicas de coleta consideradas qualitativas como, por exemplo, a observação. Encontramos, também, sob essa denominação uma variedade imensa de tipos de pesquisa que vão desde os trabalhos descritivos até estudos históricos, clínicos ou pesquisa-ação. (LUDKE, 1983).

Para a autora, a pesquisa qualitativa ainda é pouco discutida, mesmo havendo literaturas razoáveis para este tipo de pesquisa, pois ainda há muitas discussões sobre este método de trabalho, resultando em críticas e defesas, sendo às vezes pouco fundamentada de exposições, sem que se explicita de que tipo de pesquisa qualitativa cada um está falando.

Mas, segundo Moreira e Calefe (2006), a pesquisa qualitativa explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatística, desde que de baixo número de respondente, sendo que o dado é verbal e faz uso da observação, descrição e gravação.

4 Análise de dados

A média geral da sala apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, mas, quando falamos em leitura, não são todos que leem bem, alguns só conseguem decodificar uma ou duas palavras de uma frase que contém até sete palavras.

Assim, a sala em observação nas horas de leitura e interpretação de textos não apresenta uma boa leitura e, quando se trata de interpretação e compreensão, a dificuldade se apresenta maior. Os textos lidos pela professora e os alunos são relativamente conhecidos, com palavras e frases de simples compreensão e interpretação, mas a maioria da sala não consegue desenvolver as atividades proposta pela docente, indo constantemente a sua mesa perguntando se o título é aquele mesmo, confirmando o nome dos personagens e outras informações mais.

Em alguns momentos, a professora acaba dizendo às crianças onde está a resposta ou ela lê cada pergunta e já dá a resposta para os alunos; essa situação acontece quase sempre em disciplina dada por ela. Apesar de a professora demonstrar bom repertório de conhecimento, dá-se a impressão de que, quando ela fala, as crianças não entendem, ou não estão prestando atenção ao que ela diz. Em cada texto dado ou lido por ela, não ocorre uma conversa sobre o texto ou uma troca de experiência das crianças e, quando há, é uma situação muito imediata, não levando as crianças a refletirem sobre o assunto.

Analisando as provas aplicadas pela professora no primeiro bimestre do ano de 2015, pode-se observar que, em termos de texto para leitura interpretação e compreensão, foi dado aos alunos somente uma prova para tal finalidade na disciplina de português. A prova apresenta o texto "A galinha e os ovos de ouro" com seis questões de interpretação. A questão número 1 menciona para marcar com um X se o texto é uma carta, um conto de fadas, uma fábula ou um bilhete; a questão número 2 queria saber quais eram os personagens do texto; a questão 3 queria saber sobre a situação do fazendeiro; a questão 4 queria saber por que o fazendeiro resolveu matar a galinha; a questão 5 perguntou do que a história tratava, se esperteza, ganância, ignorância ou maldade. Para todas essas cinco questões houve um acerto cerca de 70%, o que demonstra grau de dificuldade de leitura e interpretação de pouco menos de um terço dos alunos, que não conseguem ler ainda ou que o fazem apenas no nível da

decodificação, sem atingir a compreensão do que lê, de modo que apenas os que tinham maior capacidade de leitura conseguem compreender e interpretar o texto.

Vale salientar que essa atividade foi proposta pela professora no decorrer do primeiro bimestre e que as questões foram desenvolvidas anteriormente em sala e repassadas uma semana antes da prova. Podemos também destacar como textos para leitura, interpretação e compreensão os desenvolvidos pela matéria de ciências, história e geografia, sendo que quase 30%, por terem dificuldade de leitura, não atingiram a nota bimestral, ficando com nota vermelha ou abaixo da média; os demais alunos, por apresentarem uma melhor desenvoltura e conhecimento na leitura, obtiveram média.

Já no segundo bimestre, houve maior proposta das atividades de língua portuguesa para leitura, compreensão e interpretação textual, havendo, assim, uma maior diversidade de trabalhos para composição de notas e avaliação final.

A primeira atividade para nota apresentou-se com 5 questões, sendo cada uma lida pela professora, que esperava os alunos responderem-na, passando mesa por mesa, observando e, em algumas vezes, relia a questão para o aluno, tentando ajudá-lo indiretamente.

O primeiro enunciado pedia para que o aluno observasse a figura e abaixo dela estava escrito a palavra boneca, tendo que marcar na folha quantas sílabas havia nessa palavra; nessa questão, 86% acertaram, e 14 % erraram.

A questão 2 pedia para que observasse a figura (sapo) e riscasse a palavra que começasse com a mesma sílaba, as palavras escritas uma em baixo da outra eram sala, seco, sino e suco, de modo que o aluno teria que riscar a palavra “sala”; nessa questão, 95% da sala acertaram, apenas um aluno não conseguiu fazer essa atividade por não conseguir decodificar ou ler a palavra.

Na questão 3, havia um desenho de um alfinete e, ao lado, as palavras alfaiate, alfinete, alicate e alpiste; o aluno teria que observar a figura e riscar a palavra correspondente, apenas 70% acertaram a questão. Na questão 4, havia um texto por título “A menina do leite”, de Monteiro Lobato, e os alunos tinham que ler esse texto e apresentar a qual moral correspondia essa história, tendo 4 alternativas; 52% acertaram-na, 10% tiveram um “meio certo”, pois assinalaram a alternativa correta, mas depois assinalaram outra alternativa, não fazendo a correção na hora de entregar a atividade, tendo então duas alternativas marcadas, o que também invalida a resposta; e 38 % erraram a questão, por não a compreenderem.

Na questão 5, havia um desenho de um coelho e uma tartaruga, correndo e, abaixo desse desenho, havia quatro alternativas, das quais apenas uma ia ser assinalada. A professora os lembrou da fábula correspondente e recontou a história para as crianças, dando algumas dicas, sendo que 33 % dos alunos acertaram-na e 67 % erraram-na, podendo-se observar que os alunos não conseguiram assimilar a história que a professora contou e relacioná-la ao desenho, aplicando os conceitos ensinados.

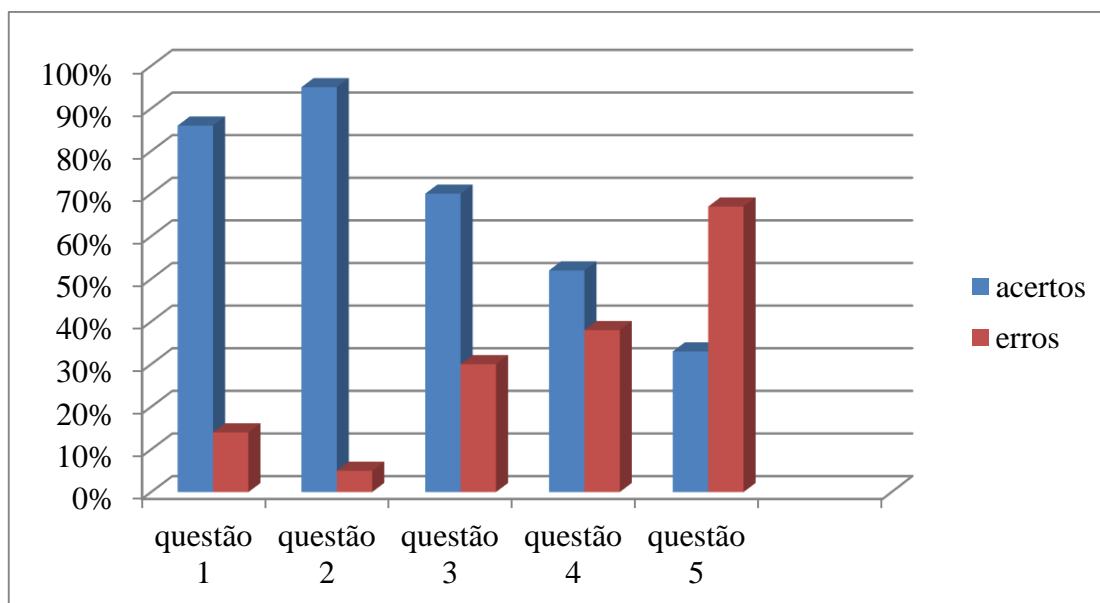


Figura 1: Desempenho de leitura e compreensão do 3º ano do Ensino Fundamental

As crianças tendem a apresentar tais dificuldades devido ao fato de não conseguir organizar as informações que o texto apresenta, essa dificuldade é por não entender o que está escrito e, muitas vezes, não conseguir ler o texto ou a atividade proposta pela professora; cada um dos alunos possui um conhecimento, e o seu processamento é individual.

Em cada leitura, tanto de textos como de perguntas feitas para responderem como interpretação, não é trazida aos alunos a importância de refletir o que estão lendo, nem a oportunidade de poder usar as suas experiências de vida, sua visão de mundo para responderem as questões ou ajudá-los na compreensão. Barbosa (1998) menciona

que o aluno não domina sua leitura, e o professor também não a controla com as práticas pedagógicas. O controle da leitura acaba voltando, então, para o leitor – aluno na forma mais negativa possível, isto é, pelo medo, pelas dificuldades que diz sentir e pelo retrato que permite que se faça dele o retrato do mau leitor, apenas decodificador, (BARBOSA, 1998, p. 49).

E, quando há a oportunidade de responderem oralmente, a resposta certa tem que estar conforme o livro. Sabemos que a escola é vista como ponto de partida para a leitura e suas diversas ações, mas percebo que a maioria dos alunos acaba lendo porque a professora pediu, ou porque haverá prova. E, quando fazem a leitura do texto, não sabem e às vezes não conseguem lembrar qual foi a última palavra que leram, para não mencionar a frase. Às vezes percebe-se que a leitura para os alunos é apenas um saber sem valor, ou uma obrigação. Mas também se percebe como eles se esforçam para entender e compreender o que estão lendo, só não sei se sabe se essa grande ferramenta que é a leitura, que traz o conhecimento, trará a eles um prazer ou um terrível desprazer. Barbosa (1998, p. 59) salienta assim em seu livro **Dificuldades de leitura**: “A leitura passa por um processo funcional e representa uma ferramenta à qual se recorre para superar certas necessidades imediatas e, assim, instrumentaliza-se o conhecimento...” (BARBOSA, 1998, p. 59). Mas, passada essa etapa instrumental, irão esses alunos tornar-se proficientes nessa habilidade, a fim de utilizar a alunos uma verdadeira produção, com dificuldades a serem vencidas e com uma responsabilidade individual, de saber mais e mais.

5 Considerações finais

Com este trabalho, salienta-se ainda mais a necessidade de incentivar as crianças à leitura para que possam entender e compreender os textos lidos, desenvolvendo cada dia esse hábito. A leitura é essencial para que as crianças venham a ter um bom desenvolvimento em todas as disciplinas na escola, mas sendo preciso que o professor venha a ensiná-las a prática de entender e compreender o texto lido por elas, não obstante se observa que o próprio professor não está apto para esse tipo de ensino, que pode até mesmo acabar por fazer mais um trabalho curricular ou burocrático a qual a escola está adaptada.

Em geral, observou-se que a maioria das crianças do Ensino Fundamental I observadas neste trabalho apenas decodificam as palavras, não entendendo o que estão lendo. Mas este problema foi de índice maior no início do ano letivo, o que demonstra que, no decorrer do ano, com o trabalho realizado pela professora, elas foram conseguindo ler e assim compreender e interpretar os textos oferecidos.

Por existir ainda o método tradicional de leitura, cuja cultura o professor ainda se mostra preso, o aluno lê e a professora diz para as crianças responderem as questões de interpretação do livro, que, na sua maioria, são de mera localização de informação no texto. Assim, a atividade proposta acaba sendo um meio de identificação da resposta e de mera cópia, sem compreensão ou reflexão, não dando a oportunidade para as crianças de pensarem sobre o texto e, desse modo, fazerem comparações entre texto e vivência.

Seria muito bom se o professor pudesse ver a leitura como uma conquista para o aluno, utilizando, por exemplo, vídeos ou filmes para a melhor compreensão.

O maior desafio em sala de aula, atualmente, em se tratando da leitura, é a criança ler e entender o que está lendo. A partir do momento em que o professor lia para a criança, percebia-se que sua compreensão era melhor, esse foi um dos problemas identificados na pesquisa. Com a análise de uma sala de aula durante o ano letivo de 2015, do período de fevereiro até novembro, essa percepção foi bem nítida quando se tratava do período de prova tendo variações de notas na sala, pois o professor não podia ler para os alunos. Quando havia a leitura do docente, os alunos apresentavam uma melhor desenvoltura na avaliação, até mesmo por aqueles que conseguiam ler.

O tema leitura, embora muito falado e mencionado pelos professores da rede pública ou privada, ainda vem causar muitas preocupações, pois, de modo geral, os professores não sabem como trabalhá-la de modo eficiente. Quem sabe mudando sua metodologia de ensino, e a própria instituição oferecer cursos para a atualização do profissional em leitura e produção, para que este possa melhor atuar em sala de aula, sejam hipóteses razoáveis a serem realizadas a fim de solucionar a problemática. E construir uma formação docente que seja adequada e preparada para a necessidade da sociedade contemporânea, afinal sabe que não há professor ideal, nem turma homogênea, não tendo expectativa de resultado pré-determinado, sendo que cada professor precisa valorizar a ferramenta de que dispõe e trabalhar para a construção de uma leitura eficiente.

Referências

ABUD, M. J. M. **O Ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial de Escolarização: Temas básicos de educação e ensino**, 2º, São Paulo: EPV, 1987.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, R. L.L. **Dificuldades de Leitura: A busca da chave do segredo**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (orgs.) **Literatura**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. V. Série. Coleção explorando o Ensino; v 20, Literatura.

CAFIERO, D. ; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino. Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F.I. P; MARTINS, R.M.F. **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica - Ceale, 2009.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JAMET, É. **LEITURA e aproveitamento escolar**. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 1ª ed. Campinas, S.P: Pontes, 1989.

LUDKE, Menda & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa Educacional: abordagem qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1983.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, A de A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (orgs.) **Literatura**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. V. Série. Coleção explorando o Ensino; v 20, Literatura.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 1999.

A IGUALDADE DE GÊNERO E O SEXISMO NO CENÁRIO ESCOLAR: A VISÃO AXIOLÓGICA DO PROFESSOR

Kesya Larysse dos Santos⁶²
Angela Harumi Tamaru⁶³

RESUMO

Este artigo busca propor uma reflexão quanto ao modo de trabalhar na educação, quebrando os paradigmas axiológicos que a sociedade impõe, nas questões sociais da divisão de gênero. Através das pesquisas de campo e bibliográfica, foram observados alguns comportamentos impertinentes dos educadores, que acabam segregando seus alunos de forma indireta, impondo padrões de meninos e meninas, os quais acabam separando-os em atividades, atitudes, brincadeiras, entre outras coisas, que não deveria existir no século XXI. Há diversas maneiras de se expressar sem que a questão de gênero seja imposta para os educandos, as crianças devem ter o livre arbítrio em suas preferências e escolhas no dia a dia, sem que sejam impostas as diferenças de gênero, sem ser sexista. Foram observadas várias situações que contextualizam essas ações presentes ainda hoje.

Palavras-chave: Gênero sexual. Igualdade de gênero. Segregação na escola. Sexismo e ensino. Sociedade e diversidade.

ABSTRACT

This article proposes a reflection about how to work on education, breaking the axiological paradigms that society imposes, at the social issues of genre division. Through field and bibliographic research, have been observed some impertinent behaviors of educators, who affecting some students indirectly, imposing standards of boys and girls that separate on activities, games, attitudes, and others things that should not exist on XXI century. There are several ways to express yourself without the genre division be imposed for students. Children should have the free will on their choices every day, without being imposed and without being sexist. Where observed several situations that explain and affirm that this actions still present on schools until today.

Keyword: *Sexual gender. Gender Equality. Segregations at school. Sexism and teaching. Society and diversity.*

1 Introdução

Historicamente houve uma segregação no ensino, separavam os conteúdos de meninas e meninos. Até mesmo antes das escolas existirem, os ensinamentos passados às crianças era demasiado especificado e de acordo com seu gênero. Sempre houve em

⁶²Licencianda de Pedagogia nas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil, e-mail: kesya_laryssa@hotmail.com

⁶³ Coordenadora e Profa. Dra. dos cursos de Pedagogia e Educação Física das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil, e-mail: angelaharumi2000@yahoo.com.br

nossa sociedade uma divisão dos afazeres sociais, e isso influenciou diretamente nos métodos de ensino para com as crianças, meninas eram aquelas que deverias aprender as prendas domésticas sem necessariamente possuir os saberes do campo das exatas, como matemática, por exemplo. O gênero feminino sempre foi deixado em segundo plano, a escola, como uma reprodução em pequena escala da nossa sociedade, requer atenção abrangente. Hoje o educador convive em outra realidade dentro da sala de aula, o professor não é mais aquele que reprime seus alunos, que os proíbe de brincar com uma boneca, ou uma aluna de jogar bola / brincar de carrinho, mesmo porque, por meio dos estudos da neurociência, o brincar torna-se uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento cognitivo, assim o profissional precisa estar apto a repensar seus comportamentos, afinal, meninas também irão dirigir carros e meninos terão filhos, serão futuros pais. É fundamental possibilitar repensar pequenos comportamentos para evitar possíveis traumas acarretados tanto pelos profissionais de educação quanto pelos próprios pais.

A sociedade está empenhada a “moldar” suas crianças desde a tenra idade, por sutis intervenções que classificam meninos e meninas. É problemático acreditar que um menino não possa ajudar nos afazeres domésticos ou que uma menina não possa deixar de fazer suas “obrigações” para poder brincar.

Tudo o que eles nasceram ouvindo será reforçado na escola, mesmo que ambos os gêneros estudem na mesma escola, com os mesmos hábitos, rotina e professores etc... estão sujeitos a sutis intervenções, ouvindo afirmações como: “não corra! Isso é coisa de menino” ou então ‘não chore! Isso é coisa de meninas, todos reforçam as condutas estereotipadas, são os professores e professoras, as merendeiras e os merendeiros, os funcionários da limpeza etc, todos aqueles que compõem o quadro de funcionários de uma escola, seja ela pública ou particular, estão sujeitos de alguma forma a impor algum padrão sexista às crianças. Os educadores, como passam a maior parte do tempo com seus educandos, serão eles os objetos de pesquisa.

As crianças são inseridas em um sistema binário – rosa/azul, menina/menino, feio/bonito –, e a sala de aula é um espaço propício a “suaves” imposições do docente em frases típicas como: “a atividade impressa no papel cor de rosa é das meninas e a atividade azul é dos meninos” acaba tornando-se um hábito dos docentes, que impõem aos seus alunos algo simbolicamente sexista, que, por sua vez, desagradam alunos que não se adequam a um padrão binário. O professor que na maioria das vezes seguiu um modelo tradicionalista não abre um espaço para que seu aluno possa escolher entre o rosa ou o azul, ou até mesmo optar por outras cores, ele (o educador) acredita que está agradando seus alunos, mas ele poderá estar criando batalhas internas, em que a criança quer ou gosta de “x” mas precisa escolher “y” para não deixar de atender o consenso geral, que impõe tais escolhas, ou ainda, quando questionado pela criança, esta pode ser entendida como indisciplinada, ou transgressora.

O papel do educador é estimular a autonomia, “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 59)

2Revisão bibliográfica

Atualmente, os temas sexismos e igualdade de gênero vêm sendo amplamente discutidos, podemos dizer que são temas atuais, já que há 50 anos pouco se falava disso. Porém Paulo Freire (1996), em sua obra **Pedagogia da autonomia**, não escreveu diretamente para esses temas, mas nos deixou conteúdos para serem utilizados conforme

a interpretação para cada campo diferente. Freire dizia que “mal se imagina o que possa apresentar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. (FREIRE,1996). Percebe-se que, muitas vezes, o aluno vê seu professor como um modelo e quer imitá-lo. Há ações que o professor realiza que o discente lembra por muito tempo, não importa se na época tinha 5 ou 17 anos. Assim, vemos a importância de “os professores começarem a rever suas próprias posturas” (SILVA, 1989), quando não estiverem adequadas.

Um professor que produz discurso conservador poderá ter alunos adotando a mesma postura e discurso, o mesmo ocorre com um professor homofóbico e ou racista, dando continuidade a esses pré-conceitos. É necessária, portanto, uma análise reflexiva para buscar valores morais, estéticos e espirituais e ver até que ponto pode influenciar seus alunos de modo saudável.

Para Paulo Freire (1996), “nada valem os ensinamentos sem o exemplo vindo do próprio educador”. Este deve agir honestamente, sem privar qualquer grupo social de seus direitos. As pessoas enquanto educadores precisam trabalhar na desconstrução de paradigmas impostos socialmente, assim, o termo axiológico “é tudo aquilo que se refere a um conceito de valor ou que constitui uma axiologia, isto é, os valores predominantes em uma determinada sociedade”.(SIGNIFICADOS).

Alguns valores mais ultrapassados requerem uma maior atenção, o educador teria que estar apto às mudanças, acompanhando seus educandos conforme a sociedade se desenvolve, sabendo diferenciar o politicamente correto do tradicionalismo “maquiado”, como se fosse algo comum, é necessário estar apto à desconstrução do “normal”.

“O aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinados assuntos implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais” (SIGNIFICADOS) é nessa hora que o educador deveria se auto avaliar, para saber até onde seus dogmas chegam à sala de aula e buscar uma postura de imparcialidade axiológica. É claro que somos todos sujeitos a erros e temos em nós tudo o que foi construído socialmente, deve-se o educador buscar o que realmente deseja aos seus educandos, axiologicamente ou não, afinal “o valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas é uma escolha individual, subjetiva e produto da cultura onde o indivíduo está inserido” (SIGNIFICADOS) O professor deve, então, com base no respeito à liberdade do indivíduo, não inculcar ideologias como verdades absolutas, mas agir de modo cauteloso e abrangente, livre de pré-conceitos, esta é a forma de vivência que precisa haver entre educandos e educadores.

Trabalhando valores igualmente de forma neutra, sem segregação, repensando e redefinindo o que possa ser o “axiológico”, atualmente deveríamos pesquisar e nos atualizarmos só com relação a conteúdos metodológicos, mas também com a “evolução social”, e saber que deve partir de nós, professores, não nos deixarmos cair na crença de que já “sabemos de tudo”, e que nossos valores pessoais são “a verdade”.

O educador deve distinguir a construção “social” da “biológica” do indivíduo, fugindo dos paradigmas sociais, sem imputar conceitos pessoais em seus respectivos alunos. A construção social é entendida como forma de agir socialmente e foi feita historicamente pela humanidade desde seus tempos primitivos, nos afazeres diários, por exemplo. Porém, ainda hoje, ainda são executadas divisões de afazeres estereotipados. Sabemos que socialmente foi construído um sistema nada igualitário de divisão dos afazeres diários, e isso traz consequências no modo de conceber a valorização de gêneros, vejamos o que diz o autor: “a segregação social e política a que mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade

como sujeito” (LOURO,1997). Desse modo, a mulher foi subestimada, como se não pudesse operar algumas atividades específicas, como votar, estudar e trabalhar em áreas como engenharia, medicina e direito; normalmente, as funções mais valorizadas socialmente. Cabe ao educador não impor nenhum tipo de segregação relacionada ao gênero do educando, mas que os deixe em suas escolhas individuais e, assim, descobrirem o que podem ou não serem, contemplando sua autonomia.

Dessa forma, retomamos o autor para compreender os riscos de não se cumprir essa autonomia:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter caráter de argumento final irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social. (LOURO, 1997, p. 20.)

A escola deveria ser um campo aberto, mas ela acaba delimitando espaços, impondo paradigmas axiológicos e, agindo assim, é imposta uma segregação, ainda citando o autor, “ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO,1997, p.58).São gritantes as limitações um tanto arcaicas que ainda hoje imperam no espaço escolar, torna-se fundamental uma nova postura daqueles que estão à frente, os educadores, visto ser necessária uma sensibilidade que possa registrar o seu entorno, para que se sensibilizem com seus alunos e percebam como se sentem no ambiente escolar, para poder equilibrar de forma harmoniosa uma aula que não deixe ninguém de fora, independentemente de suas diferenças, pois o que os tornam únicos é exatamente isso, suas diferenças. Isso deve ser feito para que haja respeito e igualdade, independente do gênero, para que todos juntos possam ser um só, uma única sala, como uma equipe que trabalhe unida, vendo-se de igual para igual, reforçando que todos são capazes disso, basta querer.

Para que isso aconteça, é necessário um comprometimento por parte do educador, muitas vezes sem ser intencionadas, acabam realizando brincadeiras ou piadas extremamente preconceituosas, que acabam gerando um efeito “avalanche”.Para que isso não aconteça,

o desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados”, poderão trabalhar com os alunos. Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível afirmar-se o debate sobre questões sociais e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança (PCN - Temas transversais, MEC/SEF,1998, p. 32)

Espera-se, então, que o professor em formação, ao fazer seus estágios obrigatórios ou remunerados, possa refletir sobre as aulas, observados os acertos e principalmente os erros cometidos, para que não os reproduzam futuramente.

De forma axiológica, a escola implica a afirmação “que a dimensão ética da democracia consiste na afirmação daqueles valores que garantem a todos o direito a ter direitos, é preciso fazer uma distinção entre afirmação e imposição de valores” (PCN - Temas transversais,MEC/SEF,1998), sem realizar nenhuma forma de segregação entre as turmas dos educandos, visto que a axiologia em que vivemos é discriminatória, e foi assim por séculos, embora, atualmente, diversos movimentos (negro, feminista e

LGBTT) venham exigindo seus direitos, não só na teoria, mas querendo vê-los realizados na prática também.

Uma mudança de comportamento, principalmente do educador, não acontecerá da noite para o dia, “o máximo que se consegue é que as pessoas tenham ‘comportamentos adequados’ quando sob controle externo, o que é essencialmente diferente da perspectiva da autonomia na construção de valores e atitudes”(PCN - Temas transversais, MEC/SEF, 1998). Logo, o educador teria que ter uma “postura centrada”, independente de seus valores, instigando a reflexão em seus educandos sobre a coerência de seus próprios atos, sem afirmar ou impor, mas direcionando a reflexão crítica dos alunos. Para isso acontecer de fato, o “desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores, pode apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e eleger livremente um sistema de valores para si” (PCN - Temas transversais, MEC/SEF, 1998).

Os valores axiológicos do indivíduo, portanto, devem abrir espaço para novas perspectivas, sem pré-conceitos, que possam delimitar um padrão binário, entre sim/não, pode/não pode etc... Conhecer outros valores e pontos de vista não é abandonar suas convicções, é apenas aceitar o outro como igual, apesar das diferentes posições.

A escola, enquanto reprodução em pequena escala da nossa sociedade, é o lugar que possibilita a “instrução” do futuro da sociedade para que uma nova axiologia possa surgir de lá.

Como exemplos, têm-se experiências educativas de construção coletiva de regras de convívio escolar, de discussão coletiva de situações problema na classe e na escola, de projetos de intervenção no espaço escolar e extraescolar que podem ser adaptadas aos níveis de escolaridade de acordo com as possibilidades dos alunos. (PCN - Temas transversais, MEC/SEF, 1998, p. 36)

A democracia como condutora dos educandos abre possibilidades de participação direta, independentemente da idade, para que meninas e meninos possam participar e opinar igualmente, requerendo seus direitos e cumprindo com seus deveres, a fim de “estabelecer relações de autonomia, necessárias à postura crítica, participativa e livre, o que pressupõe um longo processo de aprendizagem até que os alunos sejam capazes de atuar segundo seus próprios juízos”(PCN - Temas transversais, MEC/SEF/1998). O educando deve, assim, dar tratamento de igualdade para que seus alunos sejam livres e autônomos. Seguimos ainda vendo o que diz os PCNs sobre a condução do docente:

Esse processo não dispensa a participação da autoridade dos adultos na sua orientação. O que se coloca é a necessidade dessa autoridade ser construída por meio da assunção plena da responsabilidade de educar, e intervir com discernimento e justiça nas situações de conflito, de se pautar, coerentemente, pelos mesmos valores colocados como objetivo da educação dos alunos e de reconhecer que a autoridade dos educadores na escola se referenda numa sociedade que se quer democrática. (PCN - Temas transversais, MEC/SEF, 1998, p. 36)

É um trabalho árduo, que exige todo empenho ético do professor, visto que o profissional que se limita e não contempla essa dimensão não só está se prejudicando, como também está limitando todo um corpo de alunos, que por sua vez estará condicionado a limitar-se na sua formação. Se o educador, porém, “vestir a camisa”, e possibilitar novas experiências, trazendo conteúdos de apoio que acompanhem o ritmo acelerado dessas novas gerações, a fim de capturar o interesse delas pelo aprendizado,

assim podemos vislumbrar mudanças para essa nova perspectiva de aceitação das diferenças, “na medida de suas possibilidades e, cada vez mais, [é necessário que as novas gerações] percebam sua presença na sociedade e façam escolhas pessoais e conscientes a respeito de valores que elegem para si”(PCN - Temas transversais,MEC/SEF,1998).

As intervenções feitas pelos educadores vão para além do perímetro escolar

os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas.Essas expectativas, por sua vez determinavam a carreira educacional desses meninos e meninas, reproduzido assim, as desigualdades de gênero. (SILVA,2010,p93)

Esperar algo diferente de ambos os sexos, apenas pelo fato de ser menina ou menino é reforçar os estereótipos estipulados socialmente, a escola é o local onde há a quebra de paradigmas e preconceitos.

3 Metodologia

Este artigo procura, através do estudo bibliográfico e documental, bem como por meio de realização de pesquisa de campo,com observação de um ano escolar, compreender qual a importância da igualdade de gênero no ambiente escolar e na sociedade para desenvolvimento amplo da criança, para que não fiquem atrelados a estes pequenos preconceitos impostos de forma axiológica, direcionados para o professor como um dos intermediários sociais.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo nãoexperimental e exploratória. Ao longo do ano escolar, foi redigido um diário de bolso com as observações devidamente registradas, tendo sido acompanhadas diversas aulas, tais como: alfabetização, educação física, educação artística, introdução à música e informática, todas da grade do ensino fundamental I na turma de 1º ano.De início, seriam observadas apenas as aulas com a professora regente das aulas de alfabetização, mas, para maior compreensão e visibilidade do que os alunos absorvem dentro do ambiente escolar, foi optado pelo acompanhamento de todas as aulas que eles tinham, para identificar até que ponto possam chegar as intervenções feitas pelos educadores.

4 Resultados e discussões

Conforme já citado,na metodologia escolhida por esta pesquisa, foi redigido um “diário de bolso” feito através das observações no ciclo I do ensino fundamental.A primeira aula relatada foi a aula logo no início do ano letivo:

25/03/2010 – 50 minutos de aula de especialista.

No início da aula, a professora avisa que irá distribuir folhas de sulfite, cor de rosa para as meninas e na cor azul para os meninos, quando receberam a notícia, as crianças do primeiro ano estranharam e se opuseram, mas a professora não voltou atrás, algumas meninas quiseram folhas azuis e alguns meninos quiseram folhas rosa, mas não foram atendidos.

É fundamental compreendermos que, no começo do ciclo I, e também nas demais etapas, a escola e a sociedade agem como norteadoras para essas crianças, afinal, segundo Santos (2010),

nesse período, meninas e meninos estão em plena construção de opiniões, comportamentos e sobre sua própria identidade, tal construção não acontece sozinha, ela só é possível através da leitura que fazem do mundo, por meio das pessoas que se encontram em sua volta. (SANTOS, 2010)

São nas ações cotidianas não intencionais que surgem pequenas imposições, que possam não significar nada para uma criança atualmente, mas que futuramente poderá surgir a partir desses comportamentos adultos que possam agir conforme a docente, como é um ciclo sem fim.

03/04/2010 – dia do brinquedo, 50 minutos.

No “dia do brinquedo”, as crianças trouxeram de casa seus próprios brinquedos, como de esperado... meninos trouxeram: bonecos de super heróis, carrinhos e até um violão, já as meninas trouxeram: diversas bonecas alternadas entre bebês e mulheres para trocarem as roupas e um jogo de boliche, com todas as peças na cor rosa, com ilustrações de diversas princesas. Todos brincavam harmoniosamente em seus grupos, eles mesmos se organizaram, meninos com meninos e meninas com meninas, sem nenhuma interferência da professora da turma, até que... uma das meninas resolve se juntar ao grupo de meninos que brincavam de lutinha com duas espadas de plástico; após muita insistência por parte da menina “E”, eles deixaram-na, e um deles ficou encarregado de brincar com “E”; o menino brincava com tamanha má vontade que, em determinado momento, “E” jogou a espada do menino para longe, o menino “D” arregalou seus olhos, como se não acreditasse que realmente tivesse visto aquilo, ele imediatamente começou a chorar, alegando que “E” tivesse acertado com o brinquedo sua mão, para que a professora punisse a garota.

Quando umas das crianças fogem à regra, independentemente de seu gênero, ela não está só buscando algo novo, mas agindo fora dos padrões sexistas sociais que delimitam o que podem ou não fazer; é importante que o professor permita essa experiência, sem restringir ou impor padrões binários.

Os brinquedos e brincadeiras, um dos principais meios de socialização entre meninas e meninos, que são fundamentais nesse espaço, também contêm seus significados, tal momento deveria ser utilizado para estimular as crianças com sua criatividade e liberdade, porém, ele é igualmente manipulado pelas construções sociais. Prova dessa situação está desde o seu nascimento, onde o primeiro brinquedo oferecido para a menina é uma boneca, no qual o adulto de forma imperceptível estará treinando-a para ser dona de casa e cuidar dos filhos no futuro, estimulando a fragilidade, delicadeza e submissão, sentimentos intitulados como femininos. (SANTOS, 2010)

Permitir que crianças ultrapassem barreiras sociais contribui para o seu desenvolvimento pessoal, deixar que busquem novas experiências é respeitar sua autonomia, apesar de todas as interferências feitas pelos professores. As crianças ainda buscam por liberdade nas atividades, sem nenhum preconceito, como disse Rousseau, “o homem nasce bom, a sociedade o corrompe”. De acordo com ele, a criança é o ser

puro, livre de preconceitos, mas, através de exemplos dos adultos que as cercam, elas adquirem comportamentos semelhantes aos quais foram expostas:

Apesar de todos os fatos apontarem para uma inibição da liberdade de meninas e meninos de traçarem seus próprios desejos e vontades, ainda possuem aqueles que vão além do pré-determinado, onde reagem a esses modelos impostos pela sociedade e transgridem para uma educação não sexista. (SANTOS,2010)

Um exemplo claro observado dessa fala foi:

20/03 – dia do brinquedo, 50 minutos.

Um diálogo entre duas crianças chamou bastante atenção;

Menino: Eu não trouxe meu brinquedo.

Menina: Você pode brincar comigo se quiser...

Menino: Mas você trouxe uma boneca!

Menina: O que tem?

Menino: Tá bom, eu brinco, mas eu sou o papai!

Menina: Precisamos arrumar um boneco para você.

Após chegarem a essa conclusão, ambos saíram correndo em busca do boneco.

É visível a maneira com que as crianças se organizam, entre eles, não há nenhum tipo de preconceito, o que existe é a reprodução de preconceitos observados e/ou vivenciados por eles, “apesar do mundo adulto estar, a todo momento, tentando impor comportamentos pré-determinados nas crianças” (SANTOS,2010), eles ainda agem de maneira pura.

11/09/2015 – aula de alfabetização.

Após um incidente, a professora trouxe na aula seguinte um livro paradidático que conta a história do bullying. Após a leitura, a educadora abriu espaço para que seus alunos refletissem sobre as diferenças de cada um: modo de se vestir, modos de falar, se comportar etc. Trouxe a importância da escola para aprenderem a conviver em harmonia e respeito; na lousa, ela fez alguns corações e, dentro deles, foi escrevendo valores para uma boa convivência. A primeira palavra foi “respeito”; a conversa continuou em um espaço democrático, onde todos os alunos pudessem participar igualmente. A segunda palavra foi “amor”, e a educadora foi direcionando a reflexão feita pelos alunos, sobre como as coisas devem ser feitas, sempre com amor, não ser grosseiros uns com os outros.

As “palavras mágicas” foram: me perdoe, por favor, com licença, obrigado, bom dia e me desculpe. Após a leitura feita, continuaram se expressando, opinando e citando exemplos.

Religião foi falada pelas crianças, mas não foi inserida nos corações, mas ela explicou por que: “nem todos têm a mesma religião, cada um tem a sua crença”, ela explicou que cada um pode acreditar em algum deus, ou não, e que as religiões falam de amor, em amar o próximo como ele é.

Defesa veio a seguir, que, mesmo que ele (os alunos em geral) siga todas as orientações discutidas, caso acontecesse alguma coisa com eles, teriam que buscar um adulto,

mesmo que não fosse feito com eles; mas, se visse alguma cena de ataque, desigualdade ou desrespeito, injustiça não ficasse apenas observando, mas que procurassem algum adulto que resolvesse o conflito; na escola, poderia ser o professor, gestores, funcionários etc.

Após todos os corações serem feitos, ela voltou especificando cada valor para que não houvesse dúvidas.

Por último, foi feito um coração pouco maior em destaque, escrito “educação”.

Após tudo isso, ainda foram recuperados alguns episódios que vinham acontecendo nas últimas semanas; todos os casos foram discutidos pelos alunos, casos em que meninos agrediam meninas apenas por serem meninas, meninas que se recusavam a participar das mesmas atividades feitas com meninos; agressões físicas e verbais estavam cada vez mais presentes dentro da sala de aula e nos horários de intervalo, como se crianças não pudessem conviver com outras crianças.

Nesse caso, após alguns conflitos entre os próprios alunos da mesma turma, em que meninos batiam nas meninas e meninas batiam em meninos, apenas por serem do gênero oposto ao deles, a educadora procurou intervir de forma sutil, sem que causasse espanto em seus alunos. Foi uma conversa tranquila e democrática, em que todos puderam participar, tanto meninos quanto meninas. De forma alguma, ela agiu de modo que pudesse perder o controle, de maneira esclarecedora, para prevenir que futuramente não se repitassem os mesmos incidentes. Ela falou de modo geral, para que nenhum caso fosse exposto, agindo assim com coerência e ética.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa buscou como análise a postura do educador mediante seus educandos no contexto da sociedade atual, para verificar a existência ou inexistência de padrões comportamentais mais tradicionalistas, que, por sua vez, acabam sendo de forma sexista, segregada e discriminatória.

Não existe um padrão correto ou incorreto de características que propiciam alguns comportamentos, independente de idade, gênero, sexo, etnia ou credo do educador. Falas que possam ser discriminatórias, sexistas etc. São eventualmente de caráter do indivíduo e não convém acreditar que por ser mais velha signifique que a educadora seja a que pratique comportamentos tradicionais, ou que a educadora mais nova possa ser aquela que seja o modelo ético esperado, apenas por características físicas, também não se espera isentar mulheres de tais práticas e atribuir aos professores homens os precursores.

A prática de comportamentos incoerentes que o artigo abordou é para que seja segura e respeitada a autonomia do aprendiz, e trazer como reflexão aos educadores suas posturas em sala de aula.

Diante da pesquisa realizada, chegamos à conclusão de que ainda existem profissionais que exercem tais práticas sexistas, que provavelmente não mudaram, mas que, por outro lado, existem pessoas que buscam sempre estarem condizentes com o esperado, que não se prendem a modelos ultrapassados, estando aptos a mudanças para acompanhar as novas gerações.

Temos que sempre buscar nos adequarmos aos novos conceitos sociais, a sociedade muda com o tempo, cabe ao profissional viver a contemporaneidade.

REFERENCIAS

AXIOLOGICO,O que é Axiológico:Disponível em:
<<http://www.significados.com.br/axiologico/>> Acesso em:03 de nov.2014

AVILA, A. H. **Profesores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar.** Psicologia em estudo , 289-298, (abr/jun 2011)

BORDO, A. M.. **Gênero, corpo, conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos . (1997)

CADERNOS AEL/ Arquivo Edgard Leuenroth, I. d. **Mulher, historia e feminismo.** Campinas: Gráfica Central . (1995/1996).

CÉSAR, M. R. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”.** Educar, 37-51. (2009)

COSTA, A. P.. **Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia.**Estudos feministas, 19(2):336. (mai/ago 2011)

CRUZ, T. M.. **Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro.** Educação e Pesquisa , 63-78. (2012)

DINIS, N. F. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual.**Cedes , 477-492. (maio/agosto 2008).

FREIRE, P.**Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra. (1996)

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação uma persctiva pós-estruturalista.**Petrópolis: vozes . (1997).

LOURO, G. L. **O corpo educado.**Belo Horizonte: autentica. (1999).

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília . (1998).

ROHDEN, F.. **Gênero, sexualidadee raç/etnia: desafios transversais na formação do professor.** Cadernos de Pesquisa, 157-179. (jan/abr 2009)

SANTOS, P. d. **Praticas sexismo na educação infantil: uma questão de gênero.** Enciclopedia Biosfera, 1-8. (2010)

SILVA, T. T. (2010). **Documenos de indetidade.** Belo Horizonte: autentica .

VIANNA, C. **Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públlicados no brasil.** Cedes , 407-428. (maio/ago 2006).

VIANNA, C. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica.** Pro-Posições , 127-143. (maio/ago 2012).

VIANNA, C. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.** Cadernos Pagu, 265-283. (2009).

VIANNA, C. P. **O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002.** Cadernos de Pesquisa, 77-104. (jan/abril 2004).

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Maria Madalena da Silva⁶⁴
Angela Harumi Tamaru⁶⁵

RESUMO

Esta pesquisa vem contribuir para esclarecer que a oralidade é um auxílio na aprendizagem da criança em fase da construção da escrita. Pretendeu-se, através de pesquisa bibliográfica e de campo, defender a importância da oralidade em todo o processo de escolaridade da criança, particularmente nos anos iniciais. A oralidade tem papel fundamental na formação do indivíduo, como pessoa crítica e pensante. Assim, a dificuldade de se expressar oralmente é um grande desafio para estudantes em todos os níveis de escolaridade. O falar em público está em conflito com a tarefa da escola, que é ensinar a ler e escrever. Vendo a importância do oral na vida do indivíduo, o que podemos fazer para aperfeiçoar a expressão oral, preparando o aluno para a vida profissional e cidadania e a circulação de saberes? Como se dá o ensino do oral em sala de aula e quais os recursos utilizados pelo professor para alcançar o objetivo? Estas foram questões observadas na pesquisa. O ensino do oral em sala de aula limita-se apenas a rápidos diálogos entre alunos e professor, mas pode-se explorar muito mais dos alunos quando se trata deste tema. Os seminários são ferramentas importantes para desenvolver essa habilidade de se expressar e transmitir conhecimentos, bem como debates, teatro, declamação de poesia etc.

Palavras-chave: Ensino da prática oral social. Educação da fala formal.

ABSTRACT

This research is helping to clarify that orality is an aid in the child's learning in the writing construction. It was intended, through literature and field research, advocate the importance of orality throughout the child's schooling process, particularly in the early years. The orality plays a key role in shaping the individual, as critical, thinking person. Thus, the difficulty to express themselves orally is a great challenge for students at all educational levels. The public speaking is in conflict with the school's task, which is to teach to read and write. Seeing the importance of oral in one's life, what can we do to improve speaking skills, preparing students for professional life and citizenship and circulation of knowledge? How is the oral teaching in the classroom and the resources used by the teacher to achieve the goal? These were issues noted in the survey. The oral teaching in the classroom is limited only to rapid dialogue between students and teacher, but you can explore more of the students when it comes to this subject. The seminars are important tools to develop this ability to express themselves and transmit knowledge and debates, theater, poetry recitation etc.

⁶⁴Licencianda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. E-mail: madalsilvas@gmail.com

⁶⁵ Coordenadora e Profa. Dra. de Pedagogia e Educação Física das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. E-mail: angelaharumi2000@yahoo.com.br

Keywords: *Teaching Social oral practice. Formal talks of education.*

1 Introdução

Nota-se que os alunos apresentam muita dificuldade em se expressar através da escrita. Isso é um sinal de que também há uma dificuldade em se expressar oralmente. As redações e a escrita de discurso demonstram quantas dificuldades existem no momento de elaborar a escrita e desenvolver um texto coerente e coeso.

Geralmente, em sala de aula, os alunos mais quietos são deixados de “lado”, não participam da aula oralmente. Nos nossos anos de escola, tivemos muita dificuldade de falar em público, participar das aulas e apresentar seminário, e isso não era visto como algo importante de ser vencido pelo professor. Percebemos tal importância quando decidimos fazer o curso de Pedagogia e nos tornarmos professoras. Acreditamos que a escola pode preparar o aluno para se expressar oralmente, mas, em muitos casos, o “aluno entra mudo e sai calado” (GOMES-SANTOS, 2012).

Espera-se que haja mais incentivo na leitura e oralidade, e que se identifiquem os motivos das dificuldades de se expressar oralmente. Para Gomes-Santos (2012), “ler, escrever, falar e ouvir são habilidades que estão intrinsecamente relacionadas e que podem e devem ser trabalhadas de forma integrada na escola”.

Apesar de o ensino oral ser aplicado na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, ele deve permanecer em toda fase do ensino fundamental, pois expressão oral vai continuar sendo importante na vida do estudante, principalmente o universitário, afinal a oralidade será muito usada em qualquer profissão que exercer.

Desse modo, os objetivos gerais desta pesquisa foram destacar a importância da oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ano) e descobrir, através de pesquisa de campo, os motivos do mau desempenho dos alunos na expressão oral, bem como buscar alternativas para melhorar o desempenho dos alunos, utilizando recursos disponíveis na escola. Como objetivos específicos, tivemos as seguintes metas: observar a rotina de leitura e oralidade numa sala de aula; identificar dificuldades em expor opinião através da fala; conhecer os métodos de ensino em sala de aula em relação à oralidade; e buscar recursos pedagógicos para serem utilizados de forma criativa nos trabalhos de oralidade.

2 Revisão bibliográfica

Já existem vários estudos sobre a relação entre a língua falada e a língua escrita. Marcuschi (2007, p. 15) afirma que “é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta do papel dessas duas práticas na civilização contemporânea”. O mau desempenho dos alunos, quando diante do desafio de escrever uma redação ou preparar um discurso, ou mesmo se posicionar diante de um debate, assunto ou situações atuais, desperta-nos para o estudo da importância da oralidade e da construção da escrita.

O que é oralidade. É a transmissão de conhecimento armazenado na memória humana. Antes do surgimento da escrita, todos os conhecimentos eram transmitidos oralmente. Por muitos séculos, o sistema oral, a oralidade, foi o principal meio de comunicação dos homens. A memória auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham as culturas orais para o armazenamento e a transmissão do conhecimento às

futuras gerações. A inteligência estava intimamente relacionada à memória. Os anciãos eram os mais sábios, pelo conhecimento acumulado.

O falar e os significados das articulações da linguagem é um saber que adquirimos no relacionamento familiar, e depois com a maturação biológica e interação com o ser humano. É o que afirma Santos (2009): “dessa forma, a fala mostra-se como uma construção humana e histórica, com objetivos comunicativos, geradora de significados compartilhados entre os membros de uma mesma sociedade”. Daí que, quando chegamos à escola, cada um já tem características próprias na expressão oral, necessitando de que sejam moldados formalmente. Nos documentos escolares oficiais, temos a seguinte explanação: “o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e escolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (PCN, 1997 p. 49). Mas, ao chegar à escola sabendo falar, isso torna o trabalho de oralidade em sala de aula “relevante” e assim o professor limita-se apenas ao ensino da escrita. Portanto, quando a escola deixa de dar importância a comunicação oral dos alunos, para se dedicar exclusivamente às formas escrita e ao falar culto, ela negligencia uma de suas funções fundamentais no prepara para a cidadania. Rojo (2008, p.64) cita Schneuwly, que fala da complexidade da formulação oral:

É precisamente o quadro institucional, no nosso caso, a escola, que produz [...] modos de comunicação mais fortemente formalizados [...] oficialmente reconhecidos, o que não exclui absolutamente [...] a continuidade paralela de outros modos cotidianos. As formas cotidianas de produção oral, especialmente nas crianças, funcionam principalmente sob a forma de reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes; a gestão da palavra é, pois, coletiva; a palavra do outro constitui o ponto de partida de sua própria palavra.

A escola, portanto, precisa considerar a oralidade como instrumento importante na alfabetização dentro do estudo da linguagem e, segundo Randaelli (2000, p. 120), é preciso “minimizar a postura repressiva da escola em relação a oralidade, que leva ao emudecimento, de grande parte dos alunos.”

Saber transmitir uma mensagem não está ligado diretamente ao fato de ser um bom leitor, pois, segundo Bajard(1999), “uma criança pode devorar livros e ser incapaz de dizer um texto a seus companheiros”. A importância da escrita faz com que o oral seja deixado em segundo plano, já que saber ler e escrever são prioridade no processo de ensino e aprendizagem. O bom expositor deve ter um vasto conhecimento sobre o tema a ser trabalhado, buscar muitas informações em diferentes mídias e textos.

A oralidade se desenvolve na vida da criança no âmbito familiar, com isso, quando ela inicia a vida escolar, já tem esta característica de relatar acontecimentos vivenciados por ela e até por pessoas próximas a ela. A importância que se dá ao letramento faz com que a oralidade fique em uma posição secundária.

Ao considerar as variações linguísticas como sendo expressões erradas, a escola não deu a devida importância ao estudo da oralidade. A fala de indivíduos que vêm de determinadas regiões do país é ignorada e isso contribui para que a pessoa se retraia no momento de falar, pois tem receio de não ser aceita pelos colegas. Nós mesmos já passamos por situações semelhantes, quando chegamos a São Paulo em 1988, nos matriculamos no ensino médio e tínhamos vergonha de falar, pois toda vez que perguntávamos algo em voz alta, era motivo de risadas e imitações na sala de aula. Esse tipo de situação, entre outros, “reforçam o preconceito contra os que falam diferente da variedade prestigiada” (PCN, 1997, p.49).

Uma pessoa insegura e tímida não consegue se expressar oralmente, e o professor deve estar atento a estes casos, deve promover estratégias, com atividades voltadas para a oralidade, envolvendo toda a turma. O aluno precisa estar inserido em um ambiente de respeito e carinho, pois com isso até mesmo o mais tímido se sente encorajado para fazer sua exposição oral.

A exposição oral está relacionada à intertextualidade. Segundo Gomes-Santos (2012, p.16), ao preparar uma fala, o expositor coleta e confronta informações em diversos textos e depois organiza essas informações em um texto próprio para transmitir o conhecimento adquirido a outros. Assim diz o autor: “Como faz o detetive, o aluno que planeja sua exposição vai seguindo pistas de informações, juntando algumas, separando outras, e provavelmente jamais conseguirão ter acesso à totalidade de informações do acervo, ou seja, nunca será uma biblioteca ambulante”. (GOMES-SANTOS, 2012, p.23)

A narrativa foi por muito tempo a principal forma de transmitir conhecimentos e experiências entre os povos antigos. Ser um narrador era características de pessoas que viajavam muito, pois, dessa forma, adquiriam conhecimentos e experiências para transmitir a outras pessoas.

Essa forma de passar conhecimentos através da narrativa está cada vez mais extinta, e não é um sintoma atual ou uma característica moderna. Segundo Benjamin (1994, p.197), “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” A partir da criação da literatura impressa, a forma oral foi se perdendo a ponto de hoje notarmos a dificuldade de se transmitir, por meio da narrativa, o conhecimento para outras pessoas.

O que leva a forma oral a ser colocada em posição pouco importante é achar que o gênero oral está ligado à informalidade. A falta de envolvimento com a leitura, com o objetivo de formar leitores e escritores seguros e capazes de fazer um discurso com domínio necessário e conhecimentos linguísticos, leitura e produção de textos. Segundo França (2015, p. 2), falta preparo técnico-didático-metodológico aos professores desde a alfabetização até as séries subsequentes. Assim continua o autor: “ainda prevalece nas escolas o ensino de regras gramaticais sem qualquer adequação dos conteúdos a um determinado gênero real ou não, pelo contrário, ainda se mantém preso a um ensino tradicional. Das duas modalidades de textos, a oral não é sequer cogitada”. (FRANÇA, 2015, p. 2)

Visto que o ensino escolar está voltado para o aprendizado da escrita, enquanto a oralidade fica em segundo plano ou não é considerada como matéria de ensino nas aulas de português, é necessário que o professor explore, através de atividades nas aulas de língua materna, a gramática da oralidade, pois diverge da gramática escrita. O objetivo é facilitar a compreensão do aluno em relação a suas diferenças.

O professor precisa estar atento às dificuldades apresentadas pelos alunos nas aulas e atividades de expressão oral, pois estas dificuldades, se não trabalhadas, podem gerar consequências no futuro, “afinal a exposição oral também será uma habilidade necessária não só durante o ensino fundamental ou médio, mas também no percurso da vida”. (SANTOS, 2009, p.20).

A oralidade e a escrita são importantes na sociedade atual e fazem parte do cotidiano de todos nós, mas cada um tem seu papel fundamental. Portanto confundir seus papéis sem discriminar os usuários de tais gêneros é um grande erro. Apesar da importância da escrita, Marcuschi (2007) afirma que “a escrita tem um papel muito diferente do que aquele que ele tinha em outros tempos e culturas”, e que a oralidade continua e será usada em todos os tempos. Segundo Marcuschi (2007), “o certo é que a

oralidade continua na moda. Parece que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas ricas, como amplamente alfabetizadas”. (MARCUSCHI, 2007, p.24)

Marcuschi (2007, p.25) define a oralidade como sendo uma “prática social interativa” que tem como objetivo a comunicação. Assim continua o autor:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a descrição entre povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país.

As diferenças encontradas entre o oral e o escrito é de uma importância incomparável, quando se refere ao letramento, mas não se pode considerar a oralidade nem pior nem melhor que a escrita. Não obstante a escrita tenha surgido muito tempo depois da fala, ela se tornou central no trabalho escolar, e o oral tem sido cada vez mais negligenciado na escola, apesar de ser necessário no nosso dia a dia.

A oralidade, como gênero textual, está relacionado à escrita e ao letramento. Marcuschi (2008, p. 43) fala sobre a mesa-redonda, uma prática acadêmica, que é um gênero oral e, ao mesmo tempo, envolve o letramento, pois, para se chegar ao discurso, tem que antes passar pelo texto escrito. Para se fazer um discurso, é necessário ler livros e outros escritos, buscando conhecer o assunto, para depois se transmitir o que se deseja aos ouvintes de forma clara.

Segundo Rojo (2008, p.53), o surgimento da imprensa fundiu e confundiu as relações existentes entre a fala, o escrito e a escrita e exige que se tenha mais critério em relação a oralidade. A autora cita ainda Schneunwly (1997), que diz:

O oral não existe; existem orais: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. Ou então atividades de linguagem que combinam o oral e o escrito. De fato, nada há em comum entre a performance de um orador e a conversação cotidiana; entre a tomada de turno num debate formal e numa discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação dada numa situação de interação imediata; entre a recontagem de um conto em sala de aula e a narrativa de uma aventura no pátio do recreio. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz diferentemente; e também a relação com a escrita é específica em cada caso.

Se antes a fala não era importante para se chegar ao letramento, hoje vemos que o acesso aos meios eletrônico, tem mudado essa realidade quando os usuários escrevem textos a partir do modo como falam.

Na Idade Média, a sociedade era predominantemente oral e, por meio do discurso oral, transmitia-se o conhecimento e expressavam o seu ponto de vista em debates. O oral estava presente também nas canções medievais e na poesia. A nossa sociedade hoje, no entanto, é considerada como sendo de oralidade secundária, pois sofreu forte influência da escrita. Mesmo assim, a oralidade se faz presente em nossa vida, nos discursos e nas trocas de informações, isto acontece com menos frequência e não lhe é dada a devida importância.

Na antiguidade, na Grécia, a oralidade era muito importante no ensino de retórica, de como falar em público, pois quem dominava essa arte poderia ter uma capacidade de refutar e demonstrar seus argumentos em um debate. Hoje o debate, muito conhecido por todos, tem sido usado nos meios de comunicação televisivos e

transmitem mensagens com intuito de contrapor-se a um adversário, é o que diz Schneuwly e Dolz (2010, p. 71):

...ele funciona como eventos que colocam, numa luta sem piedade, oponentes que tentam, por todos os meios –particularmente pela persuasão, pela teatralização, pelo sensacionalismo, pela verbalização de insultos e até de semiverdades, ou, ainda, pela contradição – dominar, quicar, ridicularizar, o adversário. O objetivo da empreitada é, mais do que encontrar uma resposta para uma questão, fazer triunfar, a qualquer preço, uma posição em detrimento da outra.

O autor ainda indaga se se pode aprender alguma coisa com essa forma de comunicação. É importante, segundo o autor, que os alunos tenham conhecimentos desta forma de debate, para que saibam detectar os erros.

Trabalhar oralidade na sala de aula vai além das rápidas conversas, leituras e correções de atividades, como descrevem alguns professores quando indagados sobre trabalhar oralidade. É fundamental que se tenha um tempo dedicado ao estudo e preparar o aluno para o discurso.

Existem muitas formas de se trabalhar oralidade com o objetivo de capacitar o aluno para o discurso e para se expressar em público. Além do debate, Schneuwly e Dolz (2010) destacam também a entrevista jornalística, que temo “intuito de comunicar as informações fornecidas a terceiros”. Esta poderia ser uma atividade proveitosa na sala de aula e envolveria a todos os alunos, inclusive os mais tímidos.

Segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 64-65), a oralidade como gênero textual na escolapode ser considerada um “megainstrumento” que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação. A escola sempre utilizou os gêneros ao ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, mas segundo os autores, tem um “desdobramento”, ou seja, o gênero não é só utilizado como instrumento de comunicação e uma prática de linguagem, ele pode ser considerado um objeto de ensino e aprendizagem. Mesmo o gênero continuando a ser uma forma de comunicação entre professor e aluno, na escola, é tratado como se não tivesse nenhuma relação com a comunicação. É o que afirma Marcuschi (2010, p. 43): “os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos... e se distribuem tanto pela oralidade como pela escrita.” Logo, cabe formular a questão, se a oralidade é reconhecidamente tão importante, porque a escola em seu currículo não dá uma maior atenção ao seu estudo, afim de capacitar ao alunos enquanto indivíduos orais?

3 Metodologia

Este trabalho foi feito com base em uma pesquisa bibliográfica relativa à oralidade no ensino, com estudos de artigos já publicados neste assunto e uma pesquisa de campo em Escola Pública, em duas salas de 1º anos e uma sala de 2º ano, em que fizemos a observação e acompanhamentos dos trabalhos de oralidade, averiguando o desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Trata-se de uma pesquisa que, definida pela metodologia geral empregada, é não-experimental, pois, conforme Moreira e Caleffe (2006), descreve e explica eventos como eles existem na realidade observada e avalia processos. Trata-se ainda de uma pesquisa qualitativa, que, segundo os mesmos autores, leva em conta o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, com a interpretação dos dados observados,

relativos ao tema da pesquisa, com detalhamento de fatos e valores intimamente relacionados, bem como as interações e influências recíprocas que recebem as pessoas no ambiente pesquisado.

Quanto aos seus objetivos, este estudo realiza uma pesquisa descritiva, que, segundo ainda Moreira e Caleffe (2006), “é um estudo de status que é amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição”. Segundo Gil (1994) apud Moreira e Caleffe (2006), as pesquisas deste tipo têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Desse modo, primeiramente, observou-se como se dá a oralidade naquele local de ensino. Verificou-se que o oral como gênero de linguagem é pouco utilizado em atividades com os alunos. Quanto à oralidade como gênero discursivo, está restrito apenas ao diálogo durante a exposição da aula ou a chamada “roda da conversa” e a contação de história narrada pela professora.

4 Análise de dados

A partir das observações do processo de ensino de oralidade na sala de aula pesquisada, notei que a prática real está longe da desejada, do que seria um estudo efetivo da oralidade. A começar pelo tempo dedicado a oralidade ser bem pouco, sendo que a professora define como oralidade as correções de atividade e as conversas que tem com os alunos, as chamadas “roda de conversa”, que fazem uso da fala, mas não treinam tecnicamente a exposição oral e outros elementos da oralidade.

O livro didático utilizado pela professora do 1º e 2º ano, **Português – Escrita, Leitura e Oralidade**, traz sugestões de atividade voltada para a oralidade. Ele está dividido em quatro unidades, sendo que cada uma apresenta duas atividades voltadas a oralidade, como na página 26, em que a primeira atividade é “vamos brincar de telefone sem fio?” É uma brincadeira conhecida das crianças. A atividade pede que as crianças sentem em roda e seja sorteado um aluno para começar. Este deve dizer bem baixinho no ouvido do colega ao lado uma frase ou palavra. Esse colega deve repetir o que entendeu para o colega seguinte, e assim sucessivamente, até chegar ao último, que vai dizer em voz alta o que entendeu. Poucas crianças conheciam a brincadeira, porém, quando a professora explicou como brincava, todos compreenderam. Para realizar a brincadeira, todos desceram até o pátio, onde havia espaço. Sentaram-se em círculo e começaram a brincar. Todos gostaram e divertiram-se. Através desta atividade, é possível promover a interação no grupo e até envolver as criança tímida, trabalhar a atenção e a linguagem oral. É uma boa oportunidade para iniciar um seminário e apresentação oral, mesmo que os alunos não estejam alfabetizado, pois esta é a queixa das professoras, que não realizam atividades de linguagem oral porque as crianças não sabem ler e são tímidas.



Figura 1: Brincadeira telefone sem fio: atividade de linguagem oral realizada na classe de 1º ano. Fonte: Autoria própria.

Na página 32, a atividade sugerida é “vamos fazer uma bela cantoria na classe?”. A professor lista as músicas e cantigas conhecidas dos alunos, depois vai escolher as preferidas e começar a cantar. O livro apresenta uma música bem conhecida, que é “De marré, marré”. A professora não realizou esta atividade. Trabalhar com a música, além de ser divertido e prazeroso para as crianças, possibilita que o professor use a criatividade e desenvolva projetos que alcance não só a oralidade, mas outros gêneros de linguagem. Considero esta atividade excelente.

Na unidade 2, página 70, a atividade sugerida é “vamos brincar de ciranda?”, em que são apresentadas seis quadrinhas, e o aluno deve escolher uma para recitar. A atividade é muito boa. Ao cantar a criança ouve o som da própria voz, melhora a dicção através da pronúncia das palavras e isso pode ajudar também na leitura e na escrita. Porém a professora prefere dá ênfase a leitura e a escrita, pois o objetivo é alfabetizar as crianças.

Na página 95, da mesma unidade, é sugerido que a professora, junto com a classe, escolha um conto bem conhecido de todos, para fazer uma apresentação. Cada aluno deve contar um pedaço da história e, depois de treinarem, devem apresentar para toda a escola. Apesar de necessitar de tempo para a realização desta atividade, acredito que seria de grande proveito para a classe. A professora não realizou a atividade, pois não acredita que as crianças tem potencial, já que não sabem ler nem escrever, e ela acredita que, para alcançar sucesso neste tipo de atividade, todos precisam estar alfabetizados.

O que se percebe, porém, na maioria das vezes, é que tais atividades de oralidade presentes no livro didático não é trabalhada. A professora alega que não há tempo suficiente para desenvolver essas atividades, que são bem sugestivas e que podem ser muito proveitosas para o ensino de oralidade, pois várias profissões exigem o uso da oralidade, como jornalista, advogado, professor, ator, entre outras.

Além da falta de tempo, as professoras apontam como causa do não trabalho da oralidade o baixo desenvolvimento dos alunos na leitura, exigindo-lhe dedicação. No caso da classe de 2º ano, a professora afirmou que as atividades de oralidade não são contempladas no planejamento anual e semanal, já que precisa trabalhar a escrita e a leitura com os alunos, preparando-os para as provas que são todas escritas. Questionada sobre se desenvolvia atividades como debates, seminários e apresentações de atividades oral, feita pelos alunos, ela informou que, além de a maioria não saber ler, eles são tímidos e não se sentem à vontade para falar diante da classe. As atividades do livro não são feitas em sequência, pois a professora procura trabalhar as que estão voltadas a escrita, leitura e compreensão do texto. Mesmo as atividades que envolvem músicas, como no livro do projeto Ler e Escrever, são focadas na prática da leitura e interpretação de texto.

No livro do 2º ano, nas páginas 18 e 44, as atividades não foram trabalhadas. Uma aborda marchinha de carnaval e pede que as crianças façam uma entrevista com uma pessoa idosa e familiares para saber o que acham do carnaval e como era a cidade em que eles moravam na época em que eram muito cantadas. A professora disse que não trabalhou a atividade, pois achou que os alunos não tinham condições de realizá-la, já que teriam que fazer a entrevista fora da sala de aula, ou seja, levar para casa.

Na página 74, a atividade de oralidade destaca canções de João de Barro (Braguinha), criadas para história infantil de Chapeuzinho Vermelho, as músicas **Pela estrada** e **Lobo mau**. A história é bem conhecida dos alunos e as músicas também. A professora cantou para eles e, em seguida, toda a classe cantou com ela. Logo passaram para a atividade de alfabetização. As atividades que envolvem música são essenciais para desenvolver a parte de discurso oral, pois a oralidade vai se tornar cada vez mais importante na vida do indivíduo, tanto na comunicação informal quanto na escolha da profissão.

Na página 99, a atividade sugerida é que as crianças escolham um conto conhecido, leiam, preparem-se e recontem para a turma. Para isso, a professora deve dividir a turma em trio. A atividade é muito interessante e foca muito o trabalho de oralidade. Seria muito bom se tivesse sido feita, é uma atividade que ajuda no desenvolvimento da expressão oral e que beneficia o aluno para executar outras atividades, como também o prepara para os passos seguintes de sua caminhada escolar.

Na unidade 3, página 133, a atividade é para a criança perguntar aos pais qual era a brincadeira de que eles mais gostavam quando eram crianças. Eles deveriam aprendê-la e depois ensiná-la aos colegas da sala. É uma atividade muito interessante e não foi trabalhada, pois, como nas outras vezes, foi necessário focar na leitura, escrita e interpretação de texto. Poderia ser muito proveitosa se tivesse sido aplicada. Seria uma forma de promover interação entre as crianças, mesmo as que têm uma certa timidez, pois este é um ponto colocada por uma das professoras da sala observada, a questão de as crianças serem tímidas dificulta o trabalho de oralidade em sala de aula. Já a outra professora informou que procura realizar as atividades de oralidade e que incentiva os seus alunos a participarem das aulas de expressão oral. Ela não trabalha nenhum projeto que envolva oralidade com seminário ou debates, mas trabalhou reconto da história de Chapeuzinho Vermelho. Nota-se, portanto, que poderia aprofundar um pouco mais a parte de oralidade.

Após apresentar o Limerique, poemas com característica própria na escrita e que é um gênero textual, a atividade da página 151 é para que os alunos os releiam, escolham o seu preferido, memorizem-no e recitem-no para os colegas da classe num pequeno sarau. Não foi realizada a atividade, apesar de ser muito interessante e poderia

trazer grande contribuição para o aprendizado dos alunos. Como sempre, a professora preferiu dar mais destaque a escrita, pois foram lidos os versos e depois partiu para a atividade de leitura e compreensão do texto; após terem lido, fizeram a identificação das rimas e cópias de algumas palavras. “Limerique é um poema curto sobre coisas engraçadas, têm cinco versos numa única estrofe, o primeiro, o segundo e quinto verso rima entre si, já os outros também rimam”.

Na unidade 4, há apenas uma atividade de linguagem oral. Está voltada a contos de animais, são histórias antigas que foram contadas de pai para filho. A atividade sugerida é que os alunos devem perguntar a um adulto quais eram as histórias de que ele mais gostava e fazer uma lista com os nomes delas. Depois pedir para que a pessoa narre algumas vezes a história preferida dela. O aluno terá que contá-la aos colegas da classe.

Isto é mais uma prova de que a leitura se sobrepõe ao trabalho oral, pois, para se trabalhar este último, o fato de a criança não saber ler não pode ser considerado empecilho.

A grande quantidade de alunos por sala dificulta também o trabalho da professora em sala de aula, que tem poucos alunos alfabetizados e de inclusão, que requer maior atenção e acompanhamento. Também o tipo de avaliação, que são todas escritas, e a professora é cobrada para que os alunos estejam preparados para essas avaliações. Isto causa certa ansiedade nas crianças, que, às vezes, não têm maturidade suficiente e não consegue atingir o objetivo nas avaliações. Assim, na maioria das aulas de oralidade, a professora lê as histórias, poesias ou músicas, para os alunos que apenas ouvem, já que poucos sabem ler e ainda apresentam dificuldade para acompanhar a leitura que está no livro didático. Trabalhar a oralidade em sala de aula deve ser um trabalho pensado a longo prazo e que requer aplicação e esforço por parte da professora, que deve introduzir a atividade gradativamente, mas ampliá-la de modo suficiente para tornar o sujeito aprendiz apto a viver em sociedade em consonância com suas necessidades de práticas orais nas mais diversas situações que lhe serão exigidas, como situação de apresentação oral, entrevista, debate regrado, dinâmica de grupo, e outros. O que se percebe nas respostas das professoras em não trabalhar as atividades de linguagem oral é que as crianças não vale a pena, ou seja, dá muito trabalho realizar estas atividades e, na visão delas não é tão importante. O método de avaliação na escola é sempre escrita, favorecendo a visão da professora.

As atividades do livro didático, em sua maioria, estão voltadas para a escrita, leitura e interpretação de texto. Em uma conversa com as professoras, notei que não está nos planos delas trabalhar a linguagem oral como realmente deve ser trabalhada, que não há interesse da parte delas em desenvolver qualquer tipo de atividade oral, pois não compreendem o verdadeiro sentido e importância da oralidade na vida futura do sujeito.

Com quatro unidades, o livro didático do 1º ano contém atividades bem elaboradas e de fácil execução. Essas atividades podem ser aplicadas para os alunos como recurso para acrescentar conhecimento aos alunos. Apesar de ter um bom número de atividade voltada para a oralidade, a quantidade de atividade que envolve a leitura, a escrita e a compreensão do texto, sem dúvida, sobrepõe-se à oralidade, e mesmo a atividade em que se poderia trabalhar a oralidade, dependendo da professora, é transformada em uma simples atividade de leitura ou interpretação de texto e escrita.

Para se ter uma ideia de como as atividades do livro didático do 1º ano e do 2º são voltadas para a escrita e leitura, vejamos os indicadores:

Leitura e compreensão do texto – 11 atividades

Atividade permanente de alfabetização – 33 atividades

Produção de texto – 22 atividades

Atividade permanente – Linguagem oral – 8 atividades.

O gráfico a seguir mostra claramente a proporção de atividades que envolvem a leitura, escrita, produção de textos e a linguagem oral:

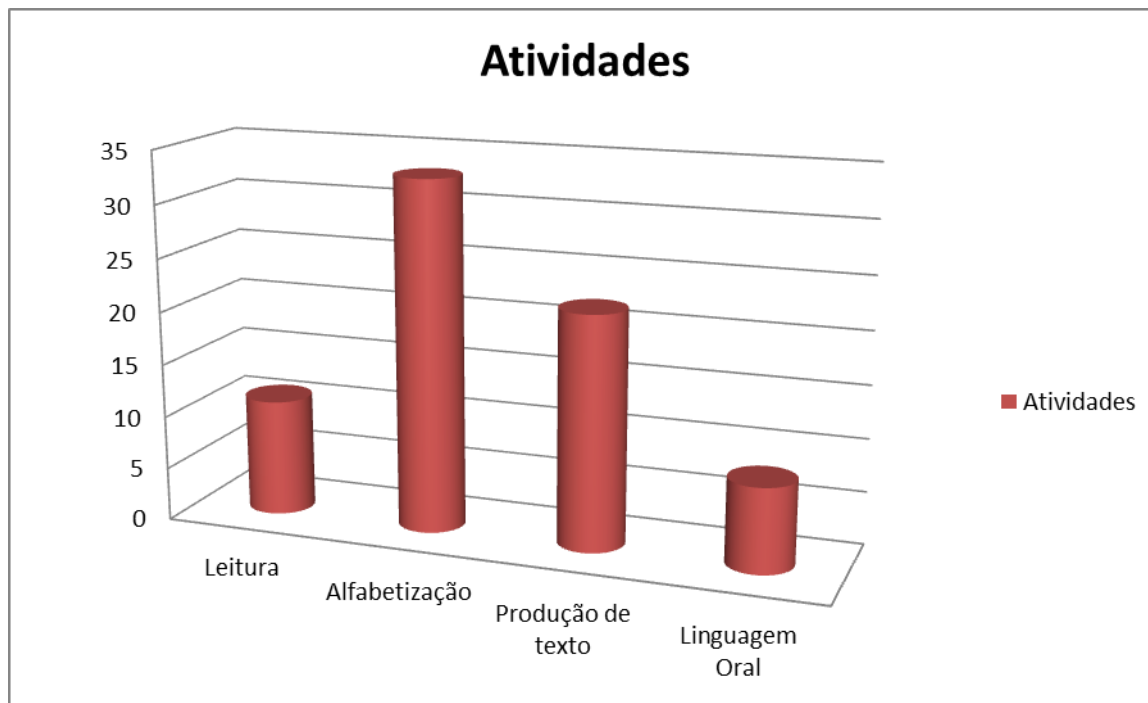


Figura 2: Gráfico de atividades da sala observada. Fonte: Autoria própria.

Já o livro do Projeto Ler e Escrever utilizado no 2º ano está dividido em três temas:

Leitura e escrita, que vai da página 9 até a página 37, totalizando 28 páginas;

Projeto didático: brincadeiras tradicionais, da página 39 até a página 60, totalizando 21 páginas;

Projeto didático: um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças, da página 61 até a página 95, totalizando 34 páginas.

5 Considerações finais

O trabalho realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental I, na cidade de Santa Bárbara d'Oeste, teve um resultado que veio a comprovar a defasagem do ensino de oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Verificou-se que as atividades, inclusive as de linguagem oral, acabam sendo voltadas para o ensino de leitura, escrita, alfabetização e interpretação de texto, o que comprova que se compreende muito pouco a importância da oralidade na vida do indivíduo e que é necessário se trabalhar esta modalidade de linguagem com bastante empenho, já que se faz necessário preparar as crianças na leitura e escrita, visando um bom desempenho nas avaliações, que são todas escritas.

Agradecimentos

Agradeço as professoras do 1º ano A e D e a professora do 2º ano B, que prontamente permitiram meu acesso nas respectivas salas, tanto apoiaram-me em minha pesquisa, como também me forneceram material de apoio e consulta. Agradeço também ao apoio provindo das Faculdades Network, Nova Odessa, São Paulo.

REFERÊNCIAS

BAJARD, E. **Ler e dizer**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**; 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. **O trabalho de oralidade/linguística no ensino de língua portuguesa**. 2012. Disponível em www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012. Acesso em 23 Mar. 2015.

Oralidade. Disponível em: www.wikipédia.org/wiki/oralidade. Acesso em: 1 mar. 2015. Disponível em: www.Letras.Ufscar.Br/Linguasagem/Edicao05/Refenli_Francajm.Php. Acesso em: 26 Mar. 2015.

Disponível em: www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1. Acesso em: 01 abr. 2015.

Disponível em: www.wikipedia.org/wiki/Oralidade. Acesso em: 19 mai. 2015.

Disponível em: www.opinioesliterarias.blogspot.com.br/2010/12/limeriques. Acesso em: 01 out. 2015.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Trabalhando com... na escola vol. 3).

Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**. Coletânea de atividade, 2º ano. 7º ed. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, 2014. (Versão revisada e atualizada)

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa. MEC, 1997. Brasília-DF.

RANDAELLI, M. E. B. **Línguas & Letras**. V. 1, n. 2, UNIOESTE, 2000. Cascavel-Pr.

ROJO, R.; MARCUSCHI, L. A et al. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de letras, 2001.

SANTOS, E. A. **A expressão oral em sala de aula**. *Jornal Mundo Jovem*, ed.398 p.20 de jul 2009.

SOUZA, M. B.; CANPÊLO, M. R.B. **A oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental de língua portuguesa**: algumas considerações.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.etal. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

VAZ, D.; MORAES, E. N.; VELIAGO, R. **Português, escrita, leitura e oralidade**, 1º ano e 2º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO INTEGRAL OU MERA EXPANSÃO DA JORNADA ESCOLAR?

Maria Priscila Ribeiro Zanini⁶⁶
Luciane Orlando Raffa⁶⁷

RESUMO

A Educação Integral, em linhas gerais, é uma concepção educacional que objetiva complementar as oportunidades de aprendizagem, associadas à escolarização, com atividades educativas diversas. Para tanto, além de um aumento da jornada escolar, há a necessidade de que as escolas estejam conectadas aos interesses e necessidades dos seus alunos, tenham profissionais capacitados e reorganizem seus tempos e espaços. Neste sentido, a presente pesquisa pretendeu refletir sobre a organização e o funcionamento das escolas de Ensino Fundamental, com base nas disposições do Programa Ensino Integral, do Governo do Estado de São Paulo.

Palavras-chaves: Educação Integral; Escolas Públicas; Tempos e Espaços Escolares.

ABSTRACT

Integral Education, in general, is an educational concept that aims to complement the learning opportunities associated with schooling, with several educational activities. To this end, in addition to an increase in school hours, it is necessary that schools are connected to the interests and needs of their students, have trained professionals and reorganize their times and space. In this sense, this research intended to reflect on the organization and functioning of fundamental education, based on the provisions of the Comprehensive Education Program, from the Sao Paulo State Government.

Keywords: *Integral Education; Public school; School times and spaces.*

Introdução

Não podemos negar o atraso educacional que nosso país tem vivenciado e, em razão disto, formulas têm sido desenvolvidas para que este problema seja, senão sanado, ao menos minimizado.

Entre as medidas propostas vem sendo inserido gradativamente nas escolas públicas o modelo de educação integral. Este modelo visa ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, por meio do desenvolvimento de atividades optativas culturais, artísticas, esportivas, digitais etc., associadas à escolarização.

Além da preocupação de melhorar a qualidade da educação, esse projeto tem também por objetivo retirar as crianças e adolescentes das ruas, preenchendo o seu tempo ocioso, bem como acolhendo aqueles cujos pais trabalham em turnos diários para garantir o sustento da família.

⁶⁶ Estudante de Pedagogia das Faculdades Network - e-mail: pry.zanini@hotmail.com

⁶⁷ Orientadora - Psicóloga, com Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação, docente do curso de Pedagogia, Faculdades Network - Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13.460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: lucianeraffa@uol.com.br)

Estas medidas, porém, não serão significantes se o Governo não investir na melhoria das escolas, na formação e capacitação de seus profissionais e na qualidade do ensino. A mera manutenção dos alunos na escola não irá garantir, de fato, a sua formação integral.

Assim sendo, a presente pesquisa pretendeu refletir sobre a organização e o funcionamento das escolas de Ensino Fundamental, com base nas disposições do Programa Ensino Integral, do Governo do Estado de São Paulo. O intuito é verificar se as disposições desse Programa estão alinhadas à vida, aos interesses e necessidades de seus alunos, bem como se atendem às normativas de nível federal.

Revisão bibliográfica

Breve histórico da educação integral no Brasil

Falar em Educação Integral não se resume em apontá-la como algo emergencial que surgiu para sanar erros ou aprimorar o nível educacional na atualidade, pois experiências deste tipo remontam à Antiguidade e, especificamente, no Brasil, à década de trinta.

Segundo Coelho (2009) se olharmos para a Antiguidade, para a Paidéia grega, encontraremos a formação humana mais completa, que já continha em seu bojo o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do espírito e do corpo.

Na concepção grega de formação humana, ainda de acordo com Coelho (2009, p. 85), havia uma espécie de igualdade entre as ações e reflexões que constituíam essa formação, sejam elas físicas, intelectuais, estéticas, metafísicas, éticas. Havia um sentido de completude que, de modo integral, formava “o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo”.

[...] esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: ‘o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais...’⁶⁸ (COELHO, 2009, p. 85-86).

Coelho (2009) afirma que a educação integral só voltou à cena no século XVIII, sob o lume dos ideais da Revolução Francesa e a constituição da escola pública, recebendo, nos séculos seguintes, contribuições teóricas e práticas de vários teóricos.

Na primeira metade do século 20, no Brasil, segundo a autora, coexistiam tendências, movimentos e diferentes correntes políticas que defendiam a educação integral, porém, com propostas teórico-metodológicas e político-sociais bastante diversas. Mesclavam-se os católicos que, por meio de instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral pautada em atividades intelectuais, artísticas, físicas e ético-religiosas, conjugadas a uma disciplina rigorosa, bem como os integralistas, os liberais e os anarquistas.

⁶⁸ Grifo da autora.

No que concerne aos integralistas, a educação integral era defendida, tanto nos escritos de Plínio Salgado⁶⁹, seu chefe nacional, bem como pelos militantes do movimento.

De acordo com Simões; Goellner (2012), a Ação Integralista Brasileira (AIB) foi um importante movimento brasileiro existente durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, criado no dia 7 de outubro de 1932, por Plínio Salgado e em 1935 foi transformado em partido político. Além de Plínio Salgado, Gustavo Barroso⁷⁰ e Miguel Reale⁷¹ também fizeram parte deste movimento que defendia um Estado autoritário e com influências fascistas italianas. Visava uma educação com fundamentos na tríade: Deus, Pátria e Família, com seus ensinamentos voltados não apenas para a alfabetização, mas que ascendessem à cultura, o intelecto, a civilidade, a espiritualidade e a fisicalidade do indivíduo. Buscando a formação deste homem completo, seu autoritarismo sujeitava-se às regras, à submissão e à obediência. O objetivo era formar sujeitos moldados no exercício militar, em defesa da Pátria a qualquer custo, desde pequenos até a fase adulta: “o processo de iniciação na militância do movimento desenvolvia-se na organização da juventude (plinianos), que envolvia crianças de quatro anos de idade até jovens de quinze” (p. 329).

Ainda segundo as autoras, após os 16 anos, os integralistas como eram chamados, deveriam se inscrever nas Forças Integralistas (FI), onde seriam realizados cursos de aperfeiçoamento na área militar conforme as categorias desejadas. Estes eram conhecidos como galinhas verdes ou camisas verdes, nomes relacionados à cor de seus uniformes. Porém, para tal ingresso, embora obrigatório, os membros deveriam, em um ritual de juramento, prometer obediência e fidelidade em toda e qualquer circunstância, pois foi moldado para servir ao Estado e seus interesses.

O ritual do juramento foi vastamente utilizado pela AIB como um modo de criar vínculos mais consistentes e de maiores comprometimentos de seus membros para com o movimento. O ritual de jurar, assinar o juramento e fazê-lo frente a testemunhas reforçava o integralista os deveres que assumiria com esse ato [...]. Os juramentos eram obrigatórios e sofreria penalidade quem se recusasse a executá-los, podendo acarretar inclusive, na exclusão do militante do movimento (SIMÕES; GOELLNER; 2012 p. 330).

Quanto à formação e o comprometimento de seus integrantes ao movimento, Cavaliere (2010, p. 250) assinala que “os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos seus ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada.”

Esperava-se por meio desta educação integralista, formar o soldado integral, primeiramente educando e disciplinando-o, mas também o preparando para defender a Nação. Por isso, o movimento tinha-se o lema “a educação integral para o homem integral” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

A autora também nos remete a outro modelo de educação da época, não baseado no autoritarismo, mas com vistas a renovar a escola. Anísio Teixeira⁷² foi um importante contribuinte para a reformulação do processo educacional no País. Durante o

⁶⁹ Político, escritor, jornalista e teólogo.

⁷⁰ Professor, ensaísta e romancista.

⁷¹ Filósofo, jurista, educador e poeta.

⁷² Jurista, intelectual, educador e escritor.

tempo que atuou como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, em 1927, viajou então aos Estados Unidos em busca de conhecimentos que contribuíssem para a melhoria do quadro educacional. Durante essas viagens, mais especificamente quando cursou na Universidade de Coimbra, em 1928, conheceu as obras de John Dewey⁷³, as quais lhes serviram como base para o projeto educacional que pretendia desenvolver no Brasil.

Warde (2002), citado por Bortoloti; Cunha (2013), declara que Dewey criticava o currículo tradicional por não valorizar o estudante e inviabilizar sua aprendizagem para a vida.

Segundo Branco (2014, p. 787) e educação proposta por Dewey, baseada no modelo americano, previa a formação da criança em sua totalidade, preparando-a para a vida em comunidade. Era uma educação que tinha como foco central o aluno, baseado em sua experiência, promovendo a liberdade e a democracia, não adotando, como definido por ela uma postura conformista, mas respeitando a decisão do próximo. Era a chamada educação progressiva. “A educação deve, desse modo, possibilitar uma reorganização e reconstrução contínuas da experiência dos indivíduos e das comunidades, possibilitando o seu crescimento”.

Visando então essa educação para formar o aluno em sua totalidade, Anísio Teixeira construiu em 1950, na Bahia, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, o qual apresentava como meta a educação integral. Anísio Teixeira (apud GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 409) assim se pronunciou na inauguração do Centro:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.

Esses centros eram chamados escola-classe e escola-parque, destinando-se a primeira ao “desenvolvimento intelectual e de práticas racionais” e, a segunda, “às práticas das oficinas, das artes, das atividades sócio-educativas [sic], do esporte e do acesso à literatura” (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 409).

A instituição contava com um horário estendido, a fim de atender aos requisitos propostos pelo educador que tinha por objetivo não apenas educar, mas também acolher as crianças desbastadas.

Todo o conjunto acomodaria quatro mil alunos que se revezariam das 7h30min às 16h30min entre a Escola Classe, por quatro horas, e Escola Parque por mais quatro horas. Além desses ambientes, o projeto previa a construção da residência para abrigar 5% do total de crianças consideradas sem lar, em regime de internato (CASTRO; LOPES, 2011, p. 263).

A partir de então outras escolas em tempo integral foram construídas pelo País, que tinham por objetivo a formação integral dos alunos. É o caso dos Centros

⁷³ Filósofo, pedagogo e psicólogo.

Integrados de Educação Pública (CIEPS), no Rio de Janeiro, criados por Darcy Ribeiro⁷⁴, que ocupava o cargo de Secretário da Educação durante o governo de Leonel Brizola⁷⁵ na década de 80.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (IPEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O Programa tinha por objetivo implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado. Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com esta preocupação, propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida (MAURÍCIO, 2004, p. 40).

Segundo Maurício (2004) o projeto foi criticado, sendo visto como oportunidade do então Governador do Estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, como um meio de alavancar sua candidatura à Presidência da República. Foi também alvo de disputas políticas que ora viabilizou, ora inviabilizou o projeto. Foram realizadas muitas pesquisas a respeito da condição da escola em tempo integral, as quais apresentaram pontos positivos e negativos referentes ao Centro. Dentre os pontos positivos está o fato de os alunos apresentarem domínio superior aos alunos das escolas convencionais; satisfação dos pais pelos alunos estarem na escola e não nas ruas e o tempo satisfatório para que os professores elaborassem melhor suas aulas. Como negativos estão a descrença de que a permanência em horário integral remediaria a evasão escolar, os altos gastos financeiros e a apresentação de um caráter mais social do que instrucional.

De acordo com Coutinho, (2013), no ano de 1990, o então Presidente Fernando Collor de Melo⁷⁶, instituiu o Projeto Minha Gente, como consta no Decreto 91 de 1991, e que, de acordo com o artigo 1º, tinha “a finalidade de implementar ações integradas nas áreas de saúde, educação e assistência e promoção social voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes das classes populares”.

No intuito de garantir os objetivos do projeto, Coutinho (2013) aponta que foram criados os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), os quais tinham por objetivo atender cerca de seis milhões de jovens, desde a Pré-escola até o Primeiro Grau⁷⁷.

É possível entender, portanto, que por seus objetivos, o Projeto Minha Gente tinha uma evidente marca assistencialista, na medida em que compreendia o conceito de Educação Integral como um processo de atendimento integral a crianças e jovens,

⁷⁴ Antropólogo, escritor, político e educador.

⁷⁵ Engenheiro civil e político.

⁷⁶ Político, jornalista, economista, empresário e escritor.

⁷⁷ O Primeiro Grau passou a ser chamado de Ensino Fundamental, em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 9.394 - promoveu a junção dos antigos cursos primário e ginásial. Em 2004, o Projeto de Lei nº 3.675 ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, transformado na Lei Ordinária 11.274/2006, abrangendo a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série).

que extrapolava o sentido da educação, utilizando a escola como um espaço para garantir serviço de saúde e de atendimento social (COUTINHO, 2013, p. 4).

Como já mencionado o Projeto estava destinado às camadas mais pobres da sociedade e que, de acordo com Nagel (2001), citada por Ferreira (2007), eram afetadas pelo alto índice de abandono e repetência.

Ferreira (2007, p. 48) ainda aponta que:

O modelo, então proposto, teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

No entanto, o então Presidente Fernando Collor de Melo sofreu um processo de impeachment, e o Vice-Presidente Itamar Franco⁷⁸ assumiu o cargo, o qual, de acordo com Coutinho (2013), modificou o nome do Projeto para Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e o centro passou a ser chamado Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

A execução do projeto foi questionada devido aos altos gastos para sua construção.

No ano de 2001 os Centros Educacionais Unificados (CEUs) foram implantados durante o mandato da então prefeita de São Paulo Marta Suplicy⁷⁹, com vistas a atender a camada mais pobre da sociedade, propondo, conforme Padilha (2004, p. 26), “levar para os bairros mais periféricos espaços de cultura e lazer”. O autor ainda nos traz que:

Outro objetivo do CEU é propiciar à população o acesso à biblioteca, centros culturais e esportivos integrados aos centros de educação infantil (CEIs), às escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) num mesmo complexo que seja alegre, prazeroso e que permita ressignificar [sic] o espaço escolar, onde aquele que ensina também aprende e aquele que aprende também ensina (PADILHA, 2004, p. 27).

Ainda segundo o autor buscava-se nesse modelo educacional a promoção do desenvolvimento integral, com vistas à formação permanente do cidadão, em um espaço democrático, de emancipação.

A este respeito Fernandes (2009, p. 61) afirma que:

Uma educação integral visa desenvolver todas as facetas humanas, facilitando e descobrindo habilidades. Uma educação em tempo integral visa promover novas e ousadas formas de se ensinar, aprender e construir o conhecimento, em diferentes espaços e temporalidades, valendo-se da contribuição de variados sujeitos com seus repertórios geracionais, sociais, históricos e culturais, ou seja, do intercâmbio entre contextos sociais e culturais e da mistura da idade, gênero, etnia etc.

Ainda sobre o desenvolvimento dos alunos e a educação integral, Gonçalves (2006, p. 130) aponta que:

⁷⁸ Político.

⁷⁹ Psicóloga, apresentadora de TV, sexóloga e política.

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer que a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão psicossocial.

Neste sentido, não devemos considerar o estudante como sujeito a receber uma educação apenas com foco em sua dimensão cognitiva. Se o considerarmos, como afirma o autor acima citado, com condições multidimensionais, estas devem ser exploradas e não alienadas. Suas necessidades e expectativas devem ser atendidas, superando o que já se pensava saber e abrindo horizontes para novos saberes e experiências. Nada se deve ser desperdiçado num período em que os jovens estão gozando de vontade de aprender e experimentar. É necessário abrir espaços para garantir-lhes a expansão de suas capacidades, desenvolvendo suas potencialidades, ampliando as oportunidades de aprendizagem. O espaço escolar, como assinala Gonçalves (2006), deve promover aprendizagens que não terão significado apenas na vida adulta, mas no tocante de suas realidades enquanto alunos.

Com vistas a melhorar a qualidade e a equidade da educação, o Governo tem por objetivo ampliar a jornada escolar, em conformidade ao disposto no art. 34 e no parágrafo § 5º, do art. 87, da LDB:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Porém, apenas expandir o tempo de permanência na escola e não adjetivar a qualidade dos conteúdos, não faz sentido.

Aumentar a jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, oferecendo apenas mais do mesmo gera hiperescolarização, com efeitos negativos.

Da mesma forma, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, e em outro tempo, sem compromissos educativos, ou seja, mais parecendo um passatempo para a criança e o jovem do que algo que possa melhorar sua educação (MOLL, 2011, p. 24).

Sobre isso, Cavaliere (2009, p. 57) nos traz que:

[...] o aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar [sic] e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar em um

*mero 'atendimento' com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero 'consumo', isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de 'mercado'*⁸⁰.

Moll (2011) também diz que, para uma Educação Integral, governantes e lideranças devem promover diálogos entre os atores da educação, de forma a desenvolver em conjunto o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

*No que concerne a um projeto de Educação Integral, o Projeto Político Pedagógico, pensando sob a lógica da vivência democrática, deve reunir sujeitos diversos, agregando valores socioculturais significativos à formação completa do aluno. O encontro de diferenças e de diferentes conduz a diálogos, que são experiências comunicativas indispensáveis a uma educação que se quer integral e integradora. E assim torna-se possível articular atividades de aprendizagem na escola e fora dela, construindo um 'currículo significativo'*⁸¹ (MOLL, 2011, p. 31).

O pensamento de Moll (2011) está alinhado às orientações do Ministério da Educação e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (2014) quando afirmam que a educação integral deve ser garantida através de um projeto pedagógico diferenciado, infraestrutura, formação de seus agentes, meios para sua implantação e não apenas por meio da ampliação da jornada escolar diária. E esse compromisso deve ser compartilhado pelas diferentes esferas de governo, pelos sistemas de ensino e seus profissionais e pela sociedade em geral.

Escolas paulistas e a educação integral nos moldes atuais

A educação integral, diante da sociedade atual, objetiva formar cidadãos aptos a nela conviver e atuar de forma cidadã. Isto porque, ao longo dos anos, devido às circunstâncias e interesses diferentes em cada época, como pode ser observado, a escola foi sofrendo mudanças, levando o aluno a se desenvolver em todos os seus aspectos, com o objetivo, em última instância, de melhorar sua aptidão para os atos da vida civil.

Neste sentido, em 2007, foi criado o Programa Mais Educação que, segundo as informações do Ministério da Educação (MEC), seu objetivo é “qualificar a experiência educativa das crianças e jovens das escolas públicas de ensino fundamental”, por meio da ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, com vistas a uma educação integral.

Alguns dos seus principais objetivos são: ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas; reduzir a repetência, a evasão, as distorções de idade-série e ofertar novas atividades educacionais, através de ações educativas, culturais, esportivas, de educação em direitos humanos, de educação ambiental e de lazer.

O Programa é composto por sete macrocampos, referentes à saúde, à alimentação e à prevenção; ao esporte e ao lazer; ao meio ambiente; à cultura e às artes, à inclusão digital; aos direitos humanos e à cidadania; ao acompanhamento pedagógico.

O Programa Mais Educação é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

⁸⁰ Grifos da autora.

⁸¹ Grifo da autora.

De acordo com critérios pré-estabelecidos, a Secad seleciona as escolas e as secretarias confirmam a escolha. Estas escolas devem ter aderido ao Compromisso Todos pela Educação e devem possuir, conforme o Educacenso, mais de 100 alunos matriculados. Também devem estar localizadas em cidades de regiões metropolitanas ou em capitais com mais de 200 mil habitantes, além de ter obtido índice inferior a 2,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).⁸²

O Programa Mais Educação foi instituído durante o segundo mandato do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. É uma estratégia do Governo Federal que tem por objetivo melhorar a qualidade educacional nas escolas da rede pública brasileira. É uma ação intersetorial, da qual colaboram a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e que o Ministério da Educação é responsável pelo gerenciamento e execução. O Programa é instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010, no qual consta:

Art. 1º - O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, prática de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso de equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Portanto, o objetivo precípua do Programa Mais Educação não é apenas aumentar a jornada diária dos alunos na escola, mas organizar os tempos e espaços escolares para o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, artísticas, culturais, esportivas etc., com vistas a uma participação do aluno na sociedade de maneira mais efetiva e igualmente ampliada.

Conforme Ministério da Educação e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (2014, p. 28), a educação integral será o resultado daquilo que for desenvolvido e criado em cada rede de ensino, em cada escola, com a participação das comunidades, dos educandos e dos educadores, que devem e podem “contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.”

Visando acondicionar a qualidade da educação brasileira, em que se inclui a educação em tempo integral, algumas metas foram propostas durante o governo da

⁸² Para acessar estas informações relativas ao Programa Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saiba Mais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12376:saiba-mais&catid=312&Itemid=86>. Acesso em: 08 jun. 2015.

presidenta da República em exercício, Dilma Rousseff, a qual sancionou em 26 de junho de 2014, a lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005 -, com vigência de 10 anos, o qual já estava previsto no art. 214 da Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ação integradas aos poderes públicos de diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade de ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de metas da aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O PNE conta com um total de 20 metas⁸³, que tem por objetivo ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, atender aos estudantes com deficiência, ofertar educação em tempo integral, reduzir a desigualdade social, ofertar educação profissional, formar e valorizar os professores e ampliar o investimento público. Para todas as metas, foram traçadas estratégias.

Dentre as metas previstas, podemos destacar a meta 6 (seis), a qual trata em específico, da oferta de ensino em tempo integral:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Para atender o que está previsto nesta meta, as estratégias previstas são:

6.1 – promover com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2 – instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3 – institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

⁸³ Cf. As 20 Metas do PNE. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

6.4 – *fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;*

6.5 – *estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;*

6.6 – *orientar a ampliação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;*

6.7 – *atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e de quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;*

6.8 – *garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.*

6.9 – *adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.*

E para que essa meta seja atingida e essas estratégias sejam viabilizadas, é importante que se esclareça que o art. 8º, da LDB, prevê um regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na organização dos respectivos sistemas de ensino; e no parágrafo § 2º, do mesmo Artigo, afirma que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.”

Programa Ensino Integral do Governo do Estado de São Paulo

No entremeio dos debates, das mudanças e demandas educacionais, o Governo do Estado de São Paulo, a partir do que preconiza os art. 34 e 87⁸⁴, da LDB, instituiu o Projeto Escola de Tempo Integral, por meio da Resolução Nº 89, de 09 de dezembro de 2005.

Os objetivos desse Projeto, segundo o art. 2º, da Resolução, são:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima [sic] e o sentimento de pertencimento;

II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

⁸⁴ Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

§ 5º, do art. 87 - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

Esse Projeto foi inicialmente implementado nas escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental, localizadas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias urbanas. Para participar do Projeto as escolas deveriam ter espaço físico compatível e intenção de adesão expressa da comunidade escolar.

A experiência da Escola de Tempo Integral foi um passo importante para firmar a ideia de que a educação em tempo integral deve contemplar não apenas uma jornada escolar extensiva, mas, sobretudo, um ensino intensivo, multidimensional, que ofereça ao escolar uma formação integral de qualidade.

Em 2011, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) estruturou suas prioridades e ações no Programa Educação - Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto Nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, com o intuito de promover a qualidade educacional na rede pública estadual de ensino e valorizar seus profissionais.

Por esta perspectiva, em 2012, foi instituído o Programa de Ensino Integral, pela Lei Complementar Nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar Nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

De acordo com o inciso I, do art. 2º, da supracitada Lei Complementar, o objetivo do Ensino Integral é:

[...] a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio.

O Programa Ensino Integral se constitui em um novo modelo de Escola em Tempo Integral. Foi iniciado em 16 Escolas de Ensino Médio e, em 2013, expandiu para 29 escolas de Ensino Médio, 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio e 22 escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais). Em 2015 o Programa já tinha sido implementado em 257 unidades escolares, atendendo 80 mil alunos.⁸⁵

O diferencial do Programa Ensino Integral, em relação às Escolas de Tempo Integral, refere-se à atuação dos professores em regime de dedicação exclusiva e à matriz curricular, em que, além das disciplinas obrigatórias, são previstas disciplinas eletivas, orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Já nas Escolas de Tempo Integral são oferecidas, no contraturno das aulas regulares, atividades culturais e esportivas.⁸⁶

Conforme as Diretrizes do Programa Ensino Integral (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012), para a concepção do Programa, foram consideradas as demandas decorrentes de avaliações e pesquisas, assim como os resultados de

⁸⁵ Cf. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Escola de Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: 11 out. 2015.

⁸⁶ *Ibidem*.

experiências educacionais desenvolvidas em diversos países e no Brasil⁸⁷. Adaptações necessárias foram incorporadas ao modelo, a partir de estudos iniciais que identificaram as condições de sucesso dessas experiências.

O Programa Ensino Integral tem os seguintes aspectos:

- 1) *jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;* 2) *escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;* 3) *infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e;* 4) *professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2012, p. 13).*

Para a construção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, segundo suas Diretrizes, foram eleitos quatro princípios educativos fundamentais: “- A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil” (p. 13).

- **Educação Interdimensional:** segundo Costa (2008) é a educação cujo enfoque integra, de forma a reequilibrar as quatro dimensões coconstitutivas do ser humano (logos – dimensão do pensamento; pathos – dimensão do sentimento; eros – dimensão do desejo; e mytho – dimensão da ligação do homem com o mistério da vida e da morte), tendo em vista que o enfoque interdisciplinar não consegue dar conta da complexidade e da inteireza deste desafio educacional.

Essas dimensões, conforme o autor, fomos buscar na “infância feliz da humanidade” expressa nos conceitos e práticas que regularam a construção do ideal do homem grego, ou seja, na Paideia, os quais foram, posteriormente, fundidos com as práticas e conceitos do mundo judaico-cristão, que originaram a civilização ocidental.

Um exemplo prático de como podemos integrar estas dimensões, segundo Costa (2008), é por meio da resignificação da educação pela arte, pois esse modelo de educação tem a capacidade de trabalhar conhecimentos, técnicas, métodos, desejos, sentimentos, valores, crenças, sentidos e significados existenciais profundos, sem que haja opressão ou recalque de qualquer dessas dimensões pelas demais. Portanto, deveríamos criar oportunidades educativas que permitissem ao educando o desenvolvimento de sua criatividade e do seu senso estético, em todas as esferas do agir humano, envolvendo-o no produzir, no fazer arte, bem como no apreciar, no fruir das manifestações artísticas.

Costa (2008) afirma que nas propostas curriculares de algumas das melhores escolas do Primeiro Mundo o ensino da arte já começou a ocupar um lugar similar àquele reservado às ciências, às matemáticas, às línguas. Isso se deve à importância que a criatividade vem adquirindo na sociedade contemporânea, tanto no âmbito da vida produtiva, quanto na esfera da vida cívica e das relações interpessoais.

- **Pedagogia da Presença:** segundo Menezes; Santos (2002) é uma corrente que defende a presença do professor junto do aluno como condição para que o aprendizado ocorra. A origem dessa Pedagogia está ligada, em especial, ao ensino religioso proposto por salesianos e maristas, na qual os educandos têm autonomia para falar, sugerir, participar, porém, tudo dentro de uma disciplina, de uma organização.

⁸⁷ A principal referência foi o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, engendrado pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implementado, desde 2004, nas escolas estaduais da rede pernambucana.

Para Costa (1991) a presença é o conceito central e o principal objetivo desta pedagogia. Portanto, fazer-se presente na vida do educando, de forma construtiva, é o instrumento-chave da ação educativa. Espera-se que o educador, orientado por esta pedagogia, resgate o que há de positivo no comportamento do educando, sem criticá-lo ou rotulá-lo; realize confrontos progressivamente maduros com a realidade, para que o educando compreenda os problemas; haja com reciprocidade, permitindo que ambos, educador e educando, se revelem mutuamente, respeitando a originalidade inerente de cada um.

A Pedagogia da Presença é parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irrealis e mais humanos de educação de adolescentes em dificuldades. Contribuir para o resgate da parcela mais degradada, em termos pessoais e sociais, de nossa juventude é, sem dúvida alguma - embora apenas um número reduzido de pessoas realmente acredite nisto - uma das grandes tarefas do nosso tempo (COSTA, 1991, p. 21).

- 4 Pilares da Educação para o Século XXI: são conceitos baseados no Relatório para a UNESCO⁸⁸ da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

Os 4 Pilares da Educação são:

- *Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.*
- *Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.*
- *Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.*
- *Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1998, p. 101-102).*

- Protagonismo Juvenil: segundo Menezes; Santos (2002) é a participação do jovem como ator principal nas ações que dizem respeito aos problemas relativos ao bem comum, na sociedade, na comunidade ou na escola. Os aspectos do protagonismo são: opção, como fonte de liberdade; ação, como fonte de iniciativa; responsabilidade, como fonte de compromissos. Deste modo, a atuação do jovem na escola pode, por exemplo, ser no sentido de organizar atividades que envolvam e integrem alunos e a comunidade. Conforme as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2012, p. 16; 17) dentre as vivências e práticas de Protagonismo Juvenil merecem destaque os clubes juvenis⁸⁹ e os líderes de turma.

⁸⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Líder de Turma é uma das práticas e vivências do Protagonismo Juvenil. Nesta prática, os jovens têm a possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referência para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que dizem respeito a tudo aquilo pelo qual ele desenvolve uma atitude de não indiferença seja em relação à escolar, à sua comunidade, às pessoas etc. (p. 16).

Os Clubes Juvenis, espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil, principalmente quanto à autonomia e à capacidade de organização e gestão, são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes, havendo, porém, a ressalva de que eles devam sempre atender a exigências de relevância para a formação escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o clube e metas a serem atingidas. Os Clubes Juvenis são mais do que espaços de criação ou de lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização. É importante observar que os Clubes Juvenis podem existir concomitante ao Grêmio Escolar que segundo a Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985 assegura a sua existência e os define como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais (p. 17).

As Diretrizes do Programa Ensino Integral (2012), como pudemos observar, parecem bastante fecundas quanto às possibilidades de promover aprendizagens significativas e emancipadoras, que possam qualificar os tempos e espaços de instituições escolares com jornada expandida.

No entanto, temos ciência de que, entre o texto e a prática, existe uma distância abismal que poderá ser verificada amplamente no cotidiano escolar ou, minimamente, nas disposições da organização e funcionamento destas escolas, como poderemos constatar no que se segue.

Pela perspectiva de ampliar as possibilidades de educação desta ordem a um número maior de crianças e jovens, o Governo do Estado de São Paulo dispôs sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, por meio da Resolução Nº 52, de 02 de outubro de 2014, reafirmando em seu art. 2º o principal objetivo do Programa Ensino Integral.

Artigo 2º: O Programa Ensino Integral, tendo como objetivo precípua, a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, contemplará, nessa formação, conhecimentos, habilidades e valores direcionados ao pleno desenvolvimento de pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania.

Parágrafo único: Os conhecimentos, habilidades e valores, a que se refere o caput deste artigo, consubstanciam-se em respeito, tolerância, perseverança, protagonismo e espírito crítico, investigativo e pesquisador, a serem implementados no Ensino Integral, mediante conteúdos, abordagens e métodos didáticos específicos e gestão pedagógica e administrativo próprias.

Para tanto, no que concerne à organização curricular, as escolas devem amparar o currículo nos princípios integradores dos diferentes conhecimentos, de maneira interdisciplinar e contextualizada.

⁸⁹ Nos anos finais do Ensino Fundamental são previstas aulas de Protagonismo Juvenil, cujo objetivo é fornecer aos alunos apoio para a criação e gestão de seus clubes, considerando que neste nível de ensino, em geral, os alunos ainda não têm maturidade suficiente para criarem os Clubes Juvenis por si mesmos.

Quanto ao currículo do Ensino Fundamental⁹⁰, das escolas de Ensino Integral, a referida Resolução aponta que:

*Artigo 5º - A organização curricular, a ser adotada nas escolas do programa de Ensino Integral, sustentada pelos princípios integradores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada e **interdisciplinar**⁹¹, fundamentar-se-á:*

I – nos anos iniciais do Ensino Fundamental: na cultura, na ciência e nas habilidades sócio-emocionais [sic], contemplando as diferentes linguagens artísticas, bem como a cultura do movimento, o multiletramento, a integração escola-comunidade e a tecnologia;

II – nos anos finais do Ensino Fundamental [...]: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando o protagonismo juvenil, a orientação educacional e a preparação acadêmica, com vistas à continuidade de estudos e/ou ao mundo de trabalho e à vida cidadã.

Artigo 6º - O currículo nas escolas do Programa Ensino Integral, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares, específicas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais/Anos Finais [...].

Parágrafo único: as matrizes curriculares, a que se refere o caput deste artigo, serão implantadas em todas as turmas do Ensino Fundamental [...], compreendendo as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares.

As disciplinas da Base Nacional Comum, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática e História; a Parte Diversificada compreende a Língua Estrangeira Moderna (Inglês), bem como as Atividades Complementares - Linguagens Artísticas, Cultura do Movimento, Educação Emocional, Orientação de Estudos, Práticas Experimentais e Assembleia.

Já, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum são Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia e o Ensino Religioso (se não houver demanda, será substituído por mais uma aula de Matemática); e, para a Parte Diversificada são previstas Disciplinas Eletivas, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e mais as Atividades Complementares, compostas por Práticas Experimentais, Orientação de Estudos, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida: valores para a vida cidadã.

No que concerne à Parte Diversificada, em que se incluem as Atividades Complementares, há uma perspectiva de que a jornada escolar seja pautada em um modelo pedagógico de “Projeto de Vida” que seguirá, de maneira evolutiva, dos Anos Iniciais até os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A perspectiva é a de que, inicialmente, conforme a alínea d, do inciso I, do art. 3º, da Resolução Nº 52, ações integrantes de um projeto de “Convivência” permeiem todo o modelo pedagógico e sejam viabilizadas pelo exercício do protagonismo de vida do aluno, por meio de programação articulada com os diferentes tempos e espaços

⁹⁰ Não será objeto de análise a organização referente ao Ensino Médio, ainda que ele esteja constante da Resolução. A opção pelo Ensino Fundamental se justifica pelo fato de acreditarmos que é neste nível de ensino que o aluno desenvolve o alicerce da sua formação e a capacidade de conviver no seu meio social de maneira efetiva.

⁹¹ Grifo nosso.

escolares, com a participação de todos os profissionais da escola, com vistas a fornecer ao aluno condições de se aproximar do seu Projeto de Vida de maneira cada vez mais autônoma. A saber:

*d.1 – no Protagonismo Infantil, em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, vivenciados no âmbito da escola, na comunidade e/ou na vida social, participando de atividades desenvolvidas em reuniões de Líderes de Turma, em Assembleia, com **apoio**⁹² dos professores e dos gestores da escola;*

d.2 – na Educação Emocional, em que as atividades programadas visam ao desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais [sic] do aluno, em estreita articulação com o desenvolvimento das habilidades cognitivas; e

d.3 – nas Diferentes Linguagens, em que o trabalho será desenvolvido por meio das quatro linguagens artísticas (teatro, música, dança e artes visuais) e pela cultura do movimento, com oferta semestral das diferentes modalidades, quando for o caso, e também pelo multiletramento;

Nos Anos Finais, conforme o inciso II, do art. 3º, da referida Resolução, deverão ser observados os seguintes eixos estruturais:

a) Projeto de Vida - que consistirá de um documento elaborado pelo aluno, em que ele expressará metas e definirá prazos, objetivando identificar e desenvolver suas aptidões, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional, esta última em relação à sua escola;

b) Protagonismo Juvenil – processo pedagógico em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, que se vivenciem na escola, na comunidade e/ou na vida social;

*c) Clubes Juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos próprios alunos, com **apoio**⁹³ dos professores e dos gestores da escola; e*

d) Tutoria – processo didático-pedagógico em que o aluno é acompanhado e orientado em seu Projeto de Vida, podendo, inclusive, nesse processo, lhe serem viabilizadas atividades de recuperação e/ou reforço de aprendizagem, quando necessário.

Parágrafo único – A gestão pedagógica e administrativa, de que trata este artigo, deverá, ainda, relativamente a todos os anos/séries do Programa Ensino Integral, ter enfoque determinante:

1 – na presença da família e no envolvimento da comunidade local, em que o estabelecimento e reforço do vínculo escola-família-comunidade visem à corresponsabilidade no processo educativo e na trajetória escolar do aluno;

2 – na excelência acadêmica, em que se atenda à necessidade de expandir e aprimorar a qualidade educacional para o crescente sucesso do processo de ensino e aprendizagem;

3 – no fortalecimento dos quatro pilares da Educação para o século XXI, em que se potencialize o compromisso com a educação integral, visando ao desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social do educando; e

4 – na Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - TDIC, em que se utilize a tecnologia como recurso para comunicação e interação com os pares, na expectativa

⁹² Grifo nosso.

⁹³ Grifo nosso.

de imprimir qualidade à maneira como a criança, o adolescente e o jovem se apropriam dela em seu processo de construção do conhecimento.

É importante também que se assinale que são previstas reuniões de planejamento com o intuito de promover a integração entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares; acompanhamento e avaliação da atuação pedagógica; realização de assistência e apoio aos docentes; bem como atividades pedagógicas com o objetivo de promover a formação, o acompanhamento e a integração dos docentes, os quais são efetivamente aqueles que implementarão o Programa Ensino Integral nas escolas paulistas.

Ainda que o presente estudo esteja limitado à análise teórica da perspectiva paulista de Educação Integral, podemos afirmar que a educação multidisciplinar que se almeja - cognitiva, afetiva, moral, esportiva, social, política – parece contemplar as aspirações de uma educação integral de qualidade. De fato, os alunos poderão ter acesso a conhecimentos e experiências que jamais teriam se o ensino estivesse balizado pelo currículo tradicional.

No entanto, quando vislumbramos suas possibilidades práticas, algumas questões se fazem necessárias.

No que tange à interdisciplinaridade prevista na organização curricular, podemos afirmar que este enfoque é incompatível com o previsto nas Diretrizes do Programa Ensino Integral (2012).

No referido documento se afirma que a Educação Interdimensional é um dos princípios educativos do Programa. Mas, conforme pudemos compreender, com base nas explicações de Costa (2008) sobre esse assunto, o enfoque interdisciplinar não consegue dar conta de integrar as quatro dimensões coconstitutivas do ser humano (dimensão do pensamento; dimensão do sentimento; dimensão do desejo; e dimensão da ligação do homem com o mistério da vida e da morte), segundo a concepção da educação interdimensional. De acordo com esse autor um modo prático de como podemos integrar estas dimensões seria por meio da resignificação da educação pela arte, fazendo com que o ensino da arte ocupasse um lugar semelhante àquele reservado aos demais conteúdos curriculares, criando oportunidades educativas que perpassassem todas as esferas do agir humano.

Todavia, a Arte, embora seja uma disciplina obrigatória, que compoñha a Base Nacional Comum, não é tratada de maneira privilegiada, tampouco encontramos orientações para os professores de como utilizar a Arte pela visada da interdimensionalidade.

O mesmo se aplica à Pedagogia da Presença e ao Protagonismo Juvenil, no tocante dos Clubes Juvenis.

Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral (2012), tanto a Pedagogia da Presença, quanto o Protagonismo Juvenil, são eleitos como princípios educativos do Programa. Os Clubes Juvenis, ainda segundo as Diretrizes, têm destaque dentre as ações do Protagonismo. Contudo, a Pedagogia da Presença que, por definição, deveria atravessar toda ação educativa, parece não ser contemplada na Resolução N° 52, de 2014, na medida em que, por todo o texto normativo o papel do professor é o de “apoiador”.

Conforme pudemos compreender, a partir das explanações de Costa (1991) sobre a Pedagogia da Presença, a função do educador não é a de apoiar, mas a de se colocar disponível para o educando, por meio de uma presença aberta e solidária, para que nasça a reciprocidade que se efetivará, inicialmente, pela aceitação do educador

pelo educando. Portanto, o papel do professor não é o de “apoiador”, mas, sim, o de “acolhedor”, ou seja, ele deve compreender e acolher as aspirações e sentimentos do educando, filtrá-los, segundo suas próprias experiências, e comunicar claramente ao educando a força e a solidariedade para agir.

A diferença entre “apoiar” e “acolher” é grande, embora não pareça. Quando oferecemos apoio a alguém a nossa posição é calcada pela superioridade daquele que tem mais força, sabe mais, tem mais poder; a relação subentende um poder assimétrico. O apoio é pressuposto de quem pode mais.

Já quando estamos abertos ao “acolhimento”, estamos acessíveis para a presença do outro, dispostos para manter com ele uma relação simétrica de forças. Acolhimento é pressuposto de quem está em uma posição igualitária.

O termo apoiar, do latim popular *appodiare*, tem o significado de dar sustento; tem origem remota no étimo latino *podium*, cuja finalidade é sustentar um peso.^{94, 95}

Enquanto que a palavra acolher, do latim *acolligere* é formada por *ad-*: para; *com-*: junto; *legere* - colher, reunir, juntar; cujo significado seria “para nos reunirmos”. Porém, é importante esclarecer que o termo *legere* deu origem a palavra lei. Assim, o que reúne duas pessoas é a lei. Dito de outro modo, acolher é se juntar ao outro sob a mesma lei, com os mesmos direitos e deveres. É receber o outro com reciprocidade, considerando que ambos estão reunidos pelas mesmas regras.^{96, 97}

Por este descortino, independentemente do descompasso da Resolução N° 52, 2014, com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2012), não acreditamos que o protagonismo juvenil possa ser desenvolvido em grupos temáticos, sob o apoio de professores e gestores, em uma relação assimétrica de forças. O jovem protagonista que quer se formar, precisa experimentar o diálogo maduro com aqueles que se colocam, de fato, como seus pares.

Outro ponto que merece nossa reflexão é referente ao vínculo do aluno com a família e a comunidade.

Se a Resolução prevê que haja a presença da família e o envolvimento da comunidade local para que se estabeleça um vínculo entre a escola, a família e a comunidade, é porque se acredita que tal vínculo seja imprescindível para que o aluno desenvolva habilidades sociais que o habilite a atuar nos problemas reais.

Porém, observamos que a correspondência educativa com a realidade do aluno é reduzida, quando crianças e adolescentes terão menos tempo para o convívio familiar e para a socialização com as pessoas de seu bairro. Um currículo não deveria apenas prever a participação da família e da comunidade na escola, mas deveria assegurar que os vínculos que o aluno tem fora do ambiente escolar sejam fortalecidos sem uma mediação institucional.

Assim, educação integral não se resume a tempo integral, embora o tempo seja condição necessária para efetivá-la. O consenso é que deve haver mais tempo durante o qual a criança é conduzida por um educador, presumindo-se que mais tempo possibilite uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral

⁹⁴ Cf. SILVA, D. **De onde vêm as palavras:** origens e curiosidades da língua portuguesa. 17. ed. Rio De Janeiro: Lexikon, 2014.

⁹⁵ Cf. NASCENTES, A. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

⁹⁶ Cf. SILVA, D. **De onde vêm as palavras:** origens e curiosidades da língua portuguesa. 17. ed. Rio De Janeiro: Lexikon, 2014.

⁹⁷ Cf. NASCENTES, A. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos. Aqui se coloca outra questão importante: uma jornada de tempo integral não pode eliminar o tempo doméstico a que a criança e sua família têm direito. Muitos países resolveram essa questão assegurando um meio período durante a semana para que crianças possam permanecer no espaço doméstico, sujeito às demandas familiares (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF⁹⁸; CENPEC⁹⁹, 2011, p. 25).

Outro fator, que nos leva a extensão do currículo para além dos muros da escola, diz respeito à apropriação dos espaços públicos e a possibilidade de aprendizagem em contextos diversos daqueles circunscritos no ambiente escolar.

Embora a estratégia 6.4, da meta 6 do PNE, tenha definido o fomento da articulação da escola com os diferentes espaços (culturais, esportivos, educativos), bem como com os diversos equipamentos públicos (praças, parques, planetários, centros comunitários, bibliotecas, museus, teatros, cinemas), a organização das escolas paulistas parece não atender a este aspecto.

De acordo com o documento “Tendências para Educação Integral” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF; CENPEC, 2011) a sociedade atual é rica em espaços que mobilizam o interesse, a curiosidade e as oportunidades de aprendizagem. É uma sociedade com abundância cultural e as novas gerações estão ávidas para aprender muitas coisas, para circular e se apropriar das múltiplas possibilidades educacionais que existem nas cidades e na comunidade onde vivem. Assim sendo, a escola precisa se articular com outras instituições que ofereçam ações socioeducativas, esportivas, lúdicas, culturais etc., para permitir a aprendizagem, a circulação, a exploração de novos ambientes e a convivência com a diversidade cultural, pois, desta forma, essas novas gerações poderão aprender a negociação de sentidos e a convivência.

“[...] o espaço escolar não é mais suficiente para o conjunto de aprendizagens que as novas gerações querem e de que precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 36).

Sendo assim, os projetos de educação integral precisam ter, como um dos seus princípios, a apropriação do espaço público como um todo, para que as novas gerações aprendam a dominar as habilidades e competências que as capacitem a circular e a melhor viver e conviver nos espaços extraescolares.

Outra questão que nos também pareceu bastante preocupante é o fato de o item 4, do inciso II, do art. 3º, da Resolução, destacar apenas o uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação como recurso para comunicação e interação com pares, excetuando as suas demais funções, bem como secundarizando as inúmeras multimídias que fazem parte do universo digital dessa nova geração (celular, filmadora, máquina fotográfica, tablet etc.).

Conforme o documento citado anteriormente, “Tendências para Educação Integral” (2011), as novas gerações são “interativas”, executam simultaneamente múltiplas tarefas e desenvolvem habilidades cognitivas não lineares e descentradas. Pois, no mundo digital, a faculdade de ser multitarefas é aprendida com facilidade, o que se torna essencial para a aprendizagem, haja vista que permite o gerenciamento de múltiplos níveis de atenção.

⁹⁸ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁹⁹ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Podemos dizer que o aprender no mundo digital pressupõe um conjunto de habilidades necessárias às atuais práticas letradas mediadas por computadores/entornos virtuais: habilidade para construir sentidos a partir de textos que articulam hipertextualidade, códigos verbais, sonoros e visuais; capacidade de localizar, filtrar, selecionar, relacionar e avaliar criticamente a informação; familiaridade com as normas e a ética que regem a comunicação no meio digital (CENPEC, 2010 apud FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 51).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013, p. 33) defendem que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo devem ser organizadas e geridas de tal maneira que “as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio”.

Espera-se, por conseguinte, que, ao longo das etapas da Educação Básica, haja uma intensificação da interação homem-tecnologia, partindo de uma experiência com recursos tecnológicos e midiáticos na Educação Infantil, em direção, no final do Ensino Médio, à aplicação dessas tecnologias na escola, no trabalho e em outros contextos que forem relevantes na vida do aluno¹⁰⁰.

Em outros termos podemos afirmar que a Resolução Nº 52, de 2014, está em descompasso com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2012), não atende às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) em sua magnitude, tampouco ao Plano Nacional de Educação (2014).

E, de igual forma, como se tratam de inúmeros desafios, não estamos convictos de que docentes e gestores escolares estejam aptos a implementar, a contento, todas as ações previstas na Resolução.

Considerações finais

Com o objetivo de qualificar e dignificar a Educação Básica brasileira, uma medida tomada pelo Governo foi aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Contudo, se esta jornada prolongada não adjetivar seus conteúdos e capacitar seus profissionais, esta permanência se tornará mera expansão de tempo.

É fato que a educação, elemento imprescindível para se viver em comunidade, deve ser contemplada com mais investimentos e capacitação, a fim de que os alunos se desenvolvam, se tornem cidadãos aptos à convivência social, ao pleno gozo dos seus direitos e ao cumprimento dos seus deveres, bem como sejam qualificados para o trabalho. No entanto, é ponto pacífico entre os educadores que o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, só será possível por meio de um projeto educacional consistente que possa compatibilizar as necessidades dos sujeitos das ações educativas e as demandas dos atores e agentes da educação.

Diante disto, no decorrer da história da educação nacional, muitas experiências de Educação Integral foram elaboradas e desenvolvidas, cada qual com suas

¹⁰⁰ Cf. **Resolução Nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>.

especificidades. Porém, sempre em busca de um objetivo principal: uma Educação Integral para uma formação integral.

E, neste ínterim, o Programa Ensino Integral surge, talvez com uma proposta nem tanto inovadora, mas com princípios bastante interessantes. Contudo, o óbice parece estar justamente em tais princípios, posto que sequer os legisladores conseguiram compreender e contemplar em suas orientações práticas de que modo elas poderiam ser materializadas na organização curricular e na praxe de professores e gestores.

Por outro lado, não podemos deixar de apontar que, por meio deste Programa, nossos alunos poderão ter acesso a conhecimentos e experiências que jamais teriam se o ensino estivesse amparado pelo currículo tradicional. Resta-nos saber se todas as ações previstas resultarão, de fato, em uma formação integral ou servirão apenas para preencher um tempo integral. Os anos nos dirão. Por ora, a nossa certeza é a de que esta proposta educacional esteja embebida por uma utopia fecunda – improvável, mas repleta de argumentos que devemos acreditar e lutar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTOLOTTI, K. F.; CUNHA, M. V. Anísio Teixeira e a psicologia: o valor da mensuração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 236, 2013, p. 32-52.

BRANCO, L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação & Pesquisa**. v. 40, n. 3, jul./set. 2014, p. 783-798.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **PROJETO DE LEI Nº 3.675**, 01 de junho de 2004. Altera a redação dos art. 29, art. 30, inciso II, art. 32, caput, e art. 87, § 2º e § 3º, inciso I, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", dispondo sobre a duração mínima de 09 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 anos de idade. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=255993>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **LEI Nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **DECRETO Nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/22decreto/d7083.htm>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **LEI Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 02 set. 2015.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO Nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**. v. 19, n. 71, abr./jun. 2011, p. 259-282.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 51-63.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. v. 20, n. 46, mai./ago. 2010, p. 249-259.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 83-96.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Governo do Brasil, 1991.

_____. **Educação - uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COUTINHO, M. A. G. C. A história da educação integral em Seropédica a experiência do CAIC. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2013, Cuiabá-MT. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo Cortez, 1998.

FERNANDES, R. S. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 3, n. 1, 2009, p. 58-74. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/30/30>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

FERREIRA, C. M. P. S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. A educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 2, mai./ago. 2012, p. 403-422.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola em tempo integral. **Cadernos CENPEC**. v. 1, n. 2, 2006, p. 129-135. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em 30 abr. 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO SE Nº 89**, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=11/10/201519:08:01>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **DECRETO Nº 57.571**, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **LEI COMPLEMENTAR Nº 1.164**, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **LEI COMPLEMENTAR Nº 1.191**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2012.

_____. **RESOLUÇÃO SE Nº 52**, de 02 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=04/09/201516:05:40>. Acesso em: 02 set. 2015.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set./out./nov./dez. 2004, p. 40-56.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Pedagogia da presença [verbete]. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002.

_____. Protagonismo juvenil [verbete]. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Mais Educação. **Saiba Mais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12376:saiba-mais&catid=312&Itemid=86>. Acesso em: 08 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO (MEC/SASE). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

MOLL, J. (Org.) **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada** - Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: SEB/MEC, 2011.

NASCENTES, A. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

PADILHA, P. R. Origem e concepção. In: PADILHA, P. R.; SILVA, R. (Org.). **Educação com qualidade social**. A experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Cortez, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Escola de Tempo Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: 11 out. 2015.

SILVA, D. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**. 17. ed. Rio De Janeiro: Lexikon, 2014.

SIMÕES, D. S.; GOLLNER, S. V. A educação do corpo para o “soldado integral”, “forte físico, culto cérebro e grande de alma”. **Motriz**. v. 18, n. 2, 2012, p. 327-337.

OS BENEFÍCIOS DA LEITURA FEITA EM SALA PELO PROFESSOR E PELO ALUNO EM UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTANA

Marinalva Gomes dos Santos da Silva¹⁰¹
Ângela Harumi Tamaru¹⁰²

RESUMO

Esta pesquisa de cunho formativo investigou a prática de leitura feita pelo professor com a seguinte pergunta: Quais os benefícios da leitura feita em sala de aula? Durante atividade de investigação em uma escola pública estadual, observei apenas um projeto de leitura desenvolvido, sendo que os alunos que o tiveram são os que lêem melhor. Este momento tão importante, por vezes negligenciado durante as aulas, pode vir a ter a importância necessária, se acontecer um trabalho voltado para este fim. A pesquisa justifica-se pelo fato de que esta leitura realizada em sala de aula tem diversos objetivos que ajudarão o aluno na construção progressiva do significado. Importante deixar claro que esta prática é fundamental para formação de futuros leitores. Como base teórica para esta pesquisa os autores pesquisados foram: Haurélio (1974) e Curto, Morilo e Teixidó (2000), entre outros. Foi realizada revisão bibliográfica dos autores e observação em sala de aula do 2º ano do ensino fundamental I. Com esta pesquisa pretendeu-se denotar a importância de projetos de leitura, e que sejam constantes nos planejamentos escolares.

Palavras-chaves: Projetos de Leitura. Desenvolvimento na aprendizagem.

ABSTRACT

This survey of imprint formation investigated the practice of reading done by the teacher with the following question: What are the benefits of reading in the classroom? During activity of research in a public school, I have noticed only a project of reading developed, being that the students that had are those who read better. This time so important and sometimes neglected during the classes, can be expected to have the necessary importance, if a work toward this purpose. The research is justified by the fact that this reading in classroom has several objectives that will help the student in progressive construction of meaning. Important to make it clear that this practice is essential for the formation of future readers. As a theoretical basis for this research the authors researched were: Haurélio (1974) and Short, and Morilo Teixidó (2000), among others. It was performed literature review of authors and classroom observation of the 2nd year of the elementary school I. With this research we intended to denote the importance of projects of reading, and which are contained in school planning.

Keywords: *Projects of Reading Development in learning.*

¹⁰¹ Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa - SP
(marinalvapedag2016@hotmail.com)

¹⁰² Prof^a. Dra do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa - SP
(angelatamaru@nwk.edu.br)

1 Introdução

O professor em sala de aula é um agente que ajudará o aluno transmitindo e construindo meios para atingir seus objetivos educativos, levando-o a associar sua leitura de mundo ao que ouvir através da leitura. A leitura em sala de aula é a base para a formação de futuros leitores, pois, lendo o aluno irá adquirir conhecimentos para construir seu conceito de mundo. A proposta deste trabalho é reforçar a importância da leitura diária, para a formação de leitores que entendam o que lêem. E estes se formam por meio de múltiplas leituras.

Os autores investigados esclarecem que ler não é apenas interpretar códigos, mas entender o que o autor quer dizer em seu texto. Com a prática de leitura negligenciada, temos alunos que não se interessam por ler e muitos que chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental Ciclo I sem saber ler. É fundamental que se adquira este hábito, pois, quanto mais cedo goste de ler, mais chances haverá de se tornar um adulto leitor. Novos métodos de ensino e mais comprometimento dos profissionais da educação farão muita diferença para que a leitura realizada em sala de aula cumpra seu papel de formar novos e competentes leitores. Sem planejamento e uma boa didática, muitos alunos, já adolescentes, ainda não entendem o valor de ler para aprender e não apenas decodificar. Com isso, percebe-se a necessidade de o professor planejar suas aulas, incluindo a leitura diária e fazer deste momento a oportunidade para levar ao aluno novos conhecimentos, perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos que ainda não lêem e reorganizar os conteúdos, para que os incluam na aprendizagem, utilizando novas didáticas em benefício destes alunos. Com melhor aproveitamento deste momento, o aluno será levado a interessar-se pela leitura, aprendendo que dela dependerá muito do seu futuro e, para se tornar um bom leitor terá que saber o que lê, ou seja, precisará entender o que lê. Pretende-se que sejam planejados mais projetos de leitura nas escolas, para que os alunos entendam a importância da leitura. Formar bons leitores só será possível através da leitura desde a infância e por toda a vida do cidadão.

2 Revisão bibliográfica

Os autores investigados esclarecem que ler, além de interpretar códigos, é entrar em contato com novos conhecimentos. Concordam Curto, Morilo e Teixidó (2000), na seguinte fala:

Partir do pensamento infantil não faz milagres, mas facilita enormemente a educação e o ensino. As crianças deixam de dizer "não sei" e se põem a pensar como escrever, como reconhecer uma palavra. Aparece uma motivação desconhecida até então. Podem pensar e sua reflexão é entendida e estimulada. (MORILLO; CURTO; TEIXIDÓ, 2000).

A leitura feita em sala de aula pelo professor irá proporcionar à criança uma viagem rumo ao conhecimento e esta oportunidade deve ser aproveitada com criatividade, para que desperte o aluno para o que é novo, desenvolvendo sua curiosidade em saber mais a cada leitura ouvida. Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do programa Ler e escrever; professor alfabetizador (2012), a mais básica das funções da escola é propiciar a aprendizagem da escrita e da leitura. Sendo assim, faz-se necessário planejar o trabalho com projetos de leitura que levem a criança a usar estes conhecimentos em sua própria vivência. A prática diária criará o hábito, como escreveu o autor do livro **Literatura de Cordel**: "A leitura de folhetos,

por aventureiros em alto mar, é um hábito que sobreviveria, cerca de quatro séculos depois nos sertões do Nordeste” (HAURÉLIO, 1974). Se a criança cresce com o hábito de ler, não apenas na escola, mas, também, em casa com os pais, a chance de aprender melhor a importância da leitura é muito maior. O autor emprega este exemplo para falar de como a Literatura de Cordel, apesar do tempo, não caiu no esquecimento, por ter sido praticada dia após dia. Para isso se faz necessária as leituras diárias em sala de aula como propõem os autores Curto, Morilo e Teixidó (2000), que ler para criança pequena tem uma grande importância para o futuro desenvolvimento da competência na leitura e na escrita.

Deve-se ensinar ao aluno que a princípio ele ouve, mas que um dia irá fazer sua própria leitura e através dela conhecerá melhor o mundo em que vive, já que a leitura depende dos conhecimentos que já construímos. E, para entender o que está implícito num texto, temos que ligá-lo a estes conhecimentos para construir sentido mais ou menos próximo do que o autor quis dizer. Segundo os autores estudados, a leitura consiste em atividade social de construção e atribuição de sentidos, por isso, precisa relacionar-se com o texto buscando conhecimentos previamente construídos para completar seu entendimento. A escola precisa ser o lugar que estimula o aluno a ler para entender o mundo à sua volta. Sendo assim, o profissional da educação precisa refletir sobre as capacidades envolvidas no ato de ler, pois o aluno tem que decodificar e compreender e ainda reconhecer o gênero textual e sua contextualização. O professor poderá levar seu aluno a querer entender o que lê ou o que é lido para ele, discutir pontos de vista, ouvir opinião dos colegas e formar sua própria opinião sobre tudo o que ler e esta ação de interação com o aluno será benéfica também para o professor que acaba crescendo junto com seu aluno. Segundo Colomer, (2007), se ter livros em mãos e tempo para lêlos parece sob todos os aspectos, uma condição fundamental para formar leitores, então é preciso pensar em formas de organização que facilitem essa vivência alfabetizada.

A leitura em sala de aula feita tanto pelo professor como pelo aluno tem a importância de ajudá-lo na sua formação leitora, fazendo com que entenda que a mesma faz parte de sua vida e ler, o ajudará a entender o mundo do qual ele já tem conhecimento, mas talvez sem entender o significado.

Concordam com a importância de aprender o significado, os autores Curto, Morilo e Teixidó (2000), que:

A vantagem da aprendizagem significativa é que permite pensar. Desenvolver e expressar as próprias idéias discuti-las, confrontá-las, melhorá-las, ampliá-las. Partir das idéias pessoais, dos conhecimentos prévios, do que já se sabe, pôlo em movimento e acatar um problema novo e estimulante. (MORILO; CURTO; TEIXIDÓ, 2000).

A leitura pode ser ensinada e, nesse caso, o professor deve ajudar o aluno a aprender sobre os benefícios que ela traz ao cidadão em seu uso social e cotidiano e entre eles está o de compreender o que o autor do texto quer dizer. A leitura também deve oferecer momentos apenas de diversão, sem que precise ser cobrado nada do aluno. Em outro momento, com função pedagógica, a atividade deve ser apoiada num texto, mesmo que pequeno. E deve ser oferecida ao aluno uma variedade de textos, inclusive os clássicos.

Quando a LDB diz, em seu artigo 13 (inciso III), que “o professor deve zelar pela aprendizagem do aluno”, inclui tudo que se relacione a aprendizagem, inclusive e principalmente a leitura. E, conforme Chalita (2001, p. 179), zelar é comprometer-se,

preocupar-se em buscar as causas das dificuldades e insistir em maneiras de recuperar o aprendizado dos alunos, já que “o professor só conseguirá fazer com que o aluno aprenda se ele próprio continuar a aprender”. E fazer com seu aluno entenda que a leitura está ligada ao seu cotidiano e a tudo aquilo que ele vive, pensa e realiza, poderá levá-lo a interessar-se mais pela leitura. Com isso denota-se a importância da leitura em sala de aula

Muitos alunos não conseguem entender o que lêem, portanto, não sabem expressar-se também. É sabido que a prática de leitura é ausente na maioria dos lares, por isso a maioria dos alunos apresenta dificuldades para ler, além da falta de interesse. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa. (Brasil, 1997, p. 15), “o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, prática e constrói visões de mundo, produz conhecimento”. Em suma, quando a criança é acostumada desde bem pequena a ouvir seus pais lerem para ela, leva para a escola conhecimentos prévios que a ajudam em seu aprendizado e desenvolve-se naturalmente como aluno leitor.

Em todos os dias, é possível aprender algo novo. E este é um dos benefícios da leitura, seja ela feita onde for. Mas, como bem sabemos, não são em todos os lares que se tem o hábito de ler, por isso, a leitura em sala de aula é um rico momento, se bem planejado pelo professor, já que a imaginação é estimulada ao aluno, que, ouvindo uma história, pode imaginar-se nela. Vivenciar uma fantasia é sempre prazeroso e motivador. Este momento é ideal para que o professor inclua conhecimentos novos e aguace a curiosidade dos alunos respondendo, também, suas dúvidas. Aprender a ler envolve o aprendizado da leitura da realidade em que vive o leitor, pois ele tem consciência do que, de como e onde vive.

Ler deve ser um ato que cause mudanças boas na vida do leitor e isso deve ser ensinado na escola com muita responsabilidade. A leitura deve ser um momento em que o aluno faça interrogações, reflita sobre o que está lendo, entenda o conteúdo da mensagem lida e adquira informações de novos conhecimentos. Assim vai aos poucos entendendo a própria realidade e os conflitos com os quais se depara diariamente.

É vital a necessidade de os professores melhorarem suas estratégias, estimulando os alunos a brincarem com a leitura de forma divertida, através do real e do imaginário juntos. Buscar formas de mostrar ao aluno o quanto dependerá da leitura em toda vida. Ler faz parte do desenvolvimento educacional e cabe ao professor ser orientador e tornar esta atividade algo estimulante e eficaz. A formação de crianças leitoras é um grande desafio, pois a escola concorre com os mais diversos meios de diversão e comunicação, que prendem sua atenção o tempo todo e é preciso que o aluno aprenda que não basta saber ler e escrever; é preciso também fazer uso do ler e escrever, ou seja, saber quando e para que escrever e ler. Em tempos passados, não havia muitos recursos para a realização de leitura, pois, como bem sabemos, este era um privilégio das elites. Mas, em tempos atuais, em que os livros são produtos que estão em todos os lugares e não se proíbe mais seu manuseio, perdeu-se o anseio por ler, a curiosidade por aprender através da leitura e o objetivo de tornar-se um bom leitor. Denota-se a urgência de projetos de leitura realizados nas escolas com o intuito de estimular tal interesse. O ato de ler ajudará o aluno a conhecer sua identidade, seu lugar na sociedade, entender os acontecimentos sociais que o cercam e o levará a questionamentos próprios de cidadão que adquire informações. Esta era uma preocupação de Paulo Freire: “Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 2015). Quando tratamos do tema leitura, falamos também, da leitura livre e de vários tipos de textos

diferentes da leitura de livros didáticos. O mundo acabou por se tornar uma grande indústria, em que tudo é consumismo e ou voltado para consumir, mas os livros parecem não fazer parte tanto desta relação, pois não os vemos sendo tão presenteados aos alunos, aos filhos, aos sobrinhos e aos amigos como se via antes. O livro deixou de ser um item que está nas listas de presentes.

A mais incrível realização do homem foi o registro literatura, pois é a que traz a capacidade de causar mudanças grandiosas em sua própria vida e na do outro e deixa para gerações futuras sua história de vida, conceitos e ideais. A leitura em sala de aula, que é foco de investigação desta pesquisa, tem o poder de ser prazerosa como também ser instrumento de mudanças, dependendo do que o professor se propõe a ensinar. Desde cedo eram ensinados às crianças valores e princípios que foram se perdendo ao longo dos anos, mas que podem e devem ser reforçadas na escola através da leitura, de contos, fábulas, histórias ou mesmo outros e diversos tipos de textos.

Em todos os ambientes da vida, existe o ato de ler. Como, então, não preparar nossos alunos para esta ação? Como lhes apresentar uma aula que não traga em seu conteúdo uma leitura? A escola é o único lugar onde ainda se tem a chance de aprender a ler, com a correria do dia a dia em que se vive hoje, por isso, os professores são agentes fundamentais nesse processo. Para o documento (PCN, 1998, p. 67)

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. “Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.” (PCN, 1998 apud MAGALHÃES, 2006).

Faz-se necessário oferecer ao aluno a oportunidade de contato com diversos tipos de textos, visto que o livro didático pouco ou nada mudará sua realidade. A leitura deve propiciar ao leitor condições de reflexão e poder de decisão sobre diversas situações a que sempre estará exposto. Uma prática constante de leitura irá trabalhar com a diversidade de textos existentes na sociedade em que o aluno vive e não apenas com textos escritos há muito tempo e por pessoas de outras realidades e contexto social. É preciso que o aluno ouça e leia textos que falem do que acontece no seu dia a dia e que ele possa usar o que aprendeu lendo para resolver questões, tanto simples como complexas.

É possível desenvolver a imaginação quando se lê por prazer, enriquecendo o vocabulário, envolvendo linguagens diferenciadas. Já a leitura voltada para o estudo é a mais cobrada pelos professores desde o início do Ensino Fundamental, apesar de muitos não estarem preparados para desenvolver em seus alunos tal hábito. A leitura dinâmica e descontraída ajuda adquirir informações. É preciso que os alunos aprendam a ler textos informativos, artigos científicos, livros didáticos, paradidáticos, receitas, clássicos, etc. Com o hábito de ler, também é possível melhorar a compreensão dos textos e, é possível que, até a saúde se beneficie deste hábito.

A leitura em sala de aula é além de ação pedagógica uma forma de capacitar o aluno para viver em sociedade e isso lhe despertará o interesse quando lhe fizer sentido e esta feita em voz alta, quando bem realizada, desperta atenção, desejo, curiosidade e vontade de repetir a experiência de escutar histórias e também levará o aluno a querer ser ele também um leitor. O professor que conta ou lê histórias deve ser dinâmico e fazer uso de diferentes estratégias, pois estes recursos serão fundamentais para que o

aluno desenvolva o prazer e o interesse pela leitura, que oferece inúmeras possibilidades de aprendizado.

A leitura no processo de planejamento dos professores não deverá estar distante da realidade daquilo que acontece na vida do aluno fora da escola e o professor como figura exemplar deve ter vínculos com a leitura, para que ele sirva como modelo que desperte no seu aluno o gosto pela leitura. O aluno será um bom leitor se aprender a ler por prazer. Assim, criará um hábito saudável, podendo então ser um cidadão consciente, competente, com sensibilidade e imaginação. A maior dificuldade entre os alunos do Ensino Fundamental e Médio está em interpretar, textos, ou seja, em compreender o que está lendo. Isso mostra a necessidade de se ler em sala de aula diariamente e deve-se começar o quanto antes. Esta prática pode começar com uma roda de conversa antes da leitura, aguçando a curiosidade dos alunos, para que a atividade não seja vista como algo enfadonho.

A instituição escolar é, portanto, o ambiente onde as práticas de leitura devem acontecer diariamente e dela o aluno deve sair como um bom leitor, pois como afirma PERCÍLIA;

Muitas coisas que aprendemos na escola são esquecidas com o tempo, pois não as praticamos. Através da leitura rotineira, tais conhecimentos se fixariam de forma a não serem esquecidos posteriormente. Dúvidas que temos ao escrever poderiam ser sanadas pelo hábito de ler; e talvez nem as tivéssemos, pois a leitura torna nosso conhecimento mais amplo e diversificado. (PERCÍLIA, 2015).

Mas é necessário que a escola ensine a ler sem a cobrança de uma leitura escolarizada e sim, leitura que leve o aluno a entender os benefícios de ser um leitor que não leia apenas livros e textos na escola, mas, que leia tudo que lhe cause interesse. Assim, se aprenderá a ler não por obrigação imposta pela escola e poderá entender o que diz o autor em qualquer tipo de texto que ler. É preciso entender que não é possível formar leitores na escola se não existirem professores que sejam também leitores.

Conforme, Meireles e Tenniel (1984, p.42) —[“...] o gosto de ouvir é como o gosto de ler”, então, quando o aluno ouve uma boa leitura em voz alta, aprende também como é maravilhosa uma história escrita. E, como tende a imitar o adulto em suas ações, imitará o adulto que lê.

Como, então, trazer a leitura para o aluno? Através das políticas públicas, projetos educacionais e práticas cotidianas na escola, é possível permitir ao aluno crescer em vários aspectos e, entre eles, está o desenvolvimento da leitura. São diversos os tipos de leitura a serem explorados pelos professores com os alunos. A leitura realizada pelo professor ajudará o aluno a entender como se comportar sendo ele o leitor, aprenderá sobre textos diversos e terá sua imaginação aguçada e “Esta leitura deve estar ligada a situações mais formais e requer preparação prévia” (Brasil, 1997). Explicar ao aluno qual é a função da língua escrita é papel da escola e se isso não ficar bem claro e for interiorizado nos anos iniciais, este aluno chegará ao Ensino Médio lendo de forma precária. Assim, “uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo necessária, porque ler ensina a ler e a escrever”. (Brasil, 1997, p. 64).

3 Metodologia e Análise de dados

A pesquisa qualitativa de observação foi realizada na EE Antonio do Valle Sobrinho, em sala de 2º ano, de forma sistemática, durante os meses de março, abril e maio do ano de 2015, diariamente.

Foi realizado durante estes meses, um projeto de leitura, no qual os alunos dos quintos anos liam para os dos segundos anos duas vezes por semana. Cada dupla escolhia um local no pátio ou quadra da escola onde a leitura era realizada. Mas o projeto encerrou-se ao fim dos três meses. Também é mantida uma rotina semanal de leitura na biblioteca, em que cada sala tem uma aula para ler ou retirar livros e levá-los para casa, pedindo aos pais que leiam com ou para eles.

Foi feita observação em sala de aula de 2º ano do ensino fundamental, e a professora realiza leituras diversas seguindo sua rotina de aulas de forma rigorosa. Primeiro, é realizada a leitura do cabeçalho, em seguida, uma história do livro **Os Contos de Green**, do qual leu uma história por dia. Durante a aula, outras leituras eram realizadas, incluindo receitas, listas, contos e cantigas. A leitura dos contos era compartilhada e ela pedia aos alunos que a acompanhassem colocando o dedo sobre cada sílaba. E, na aula de matemática, a leitura dos numerais avançava a cada dia.

A seguir, vêm as leituras realizadas durante observação e de quantas vezes foram realizadas.

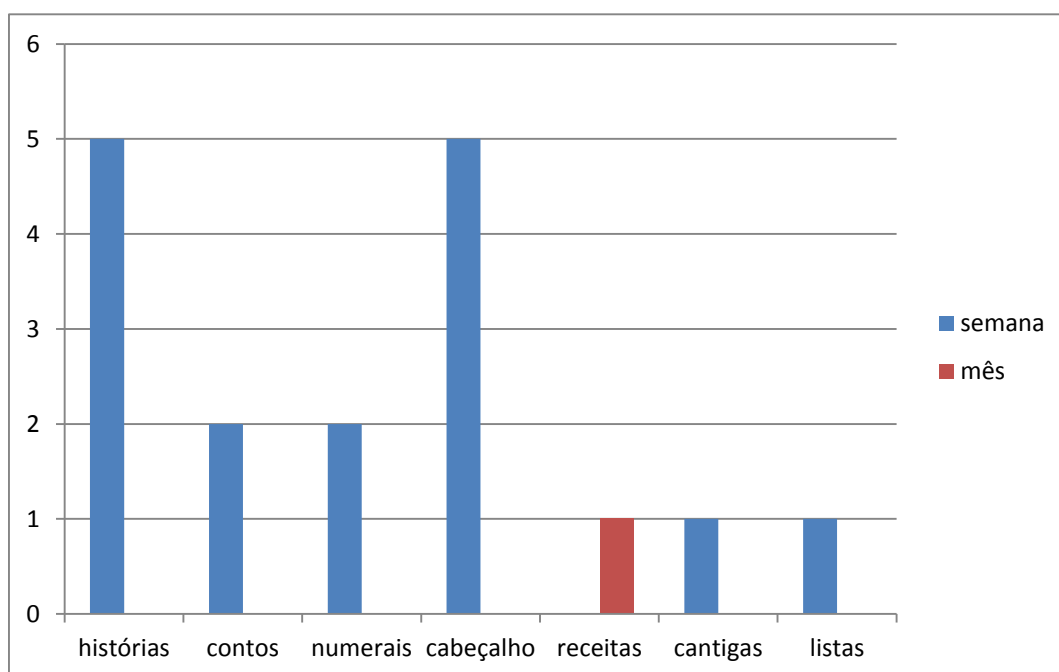


Figura1- Frequência de leitura dos gêneros textuais

Fonte: Elaboração própria

Através do gráfico da Figura 1, entendemos que o gênero que esta professora mais lê para os alunos são as histórias e cabeçalho, que é lido no início da aula com a

finalidade de ensinar sobre a data, local e ano corrente, seguido por contos e numerais. Os gêneros lidos com menor frequência são receitas, cantigas e listas, sendo trabalhados da seguinte forma: receitas uma vez ao mês e cantigas e listas uma vez por semana. A quantidade de leitura é insuficiente, visto não abranger maior quantidade de gêneros e oferecer aos alunos a possibilidade de aprender a ler e a desenvolver o gosto por diversos tipos de leitura. Já a qualidade da leitura, visto ser uma classe de segundo ano, é boa, pois são gêneros diversificados que ensinam para o uso no dia a dia do aluno e não apenas, para ler por ler. Os alunos observados nesta pesquisa e que têm uma rotina diária de leitura são os que não apresentam problemas de alfabetização. Da mesma forma os professores com menos alunos com problemas na aprendizagem são os que lêem frequentemente em sala de aula.

Foi feita a seguinte pergunta a três professores desta escola - Qual a importância da leitura em sala de aula feita pelo professor e pelo aluno? Todos concordam que, esta leitura, assim como outras, é de fundamental importância para a formação do futuro leitor e que a leitura amplia e traz novos conhecimentos, melhora o vocabulário, traz disciplina e influencia o comportamento melhorando-o.

É preciso que o leitor saiba ler com objetivo determinado, isto é, ter uma finalidade, saber por que está lendo e entender o que lê, já que saber ler um texto em voz alta não quer dizer que se entende o que se lê e decifrar é apenas uma, dentre muitas, das competências de um leitor.

O aluno tem que aprender a ler unidades de pensamento para compreender o que o autor está dizendo e não apenas ler palavras soltas, ajustar a velocidade da leitura, conforme o assunto, mais rápido ou mais lentamente e entender a leitura como fonte de informação e disseminação de cultura.

Perguntamos aos alunos da sala pesquisada, que perfazem um total de 23, se eles sabiam qual a utilidade da leitura e o resultado foi o seguinte:

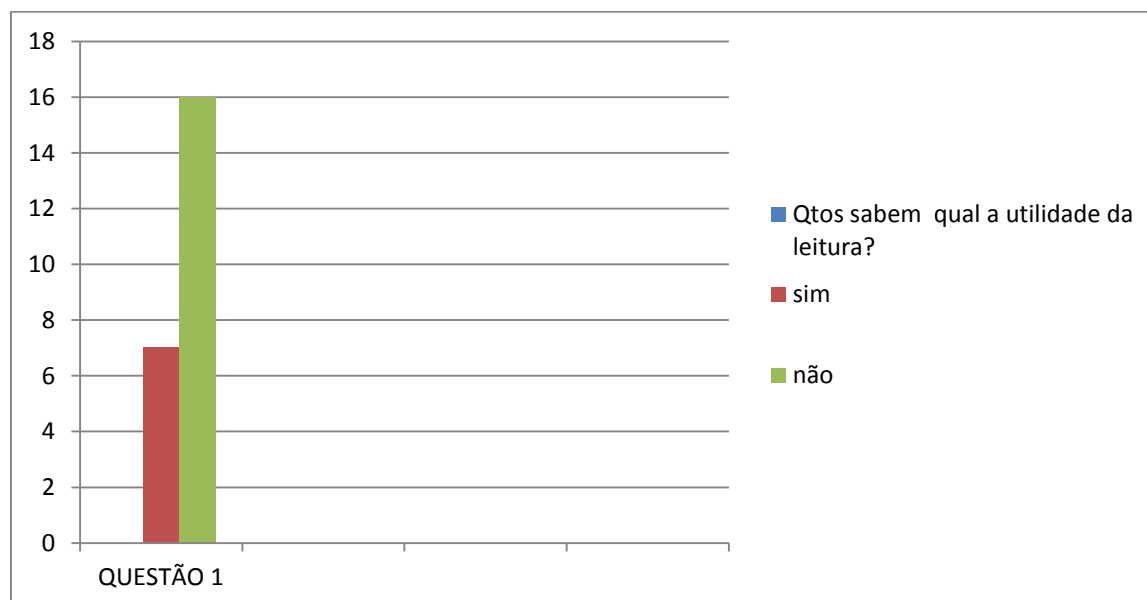


Figura 2: pergunta feita aos alunos da sala

Fonte: elaboração própria

Apenas sete um pouco menos de um terço, afirmaram que a leitura serve para aprender mais do que o que se ensina na escola. Isso demonstra que é preciso ensinar a

importância social da leitura como fonte de informação, transmissão de cultura e elaboração de novos conhecimentos. A maioria dos alunos, 16, afirmou gostar dos materiais de leitura oferecidos pela professora e da forma com que ela organiza a hora da leitura. Essa afirmação pode ser acrescida do fato de que 10 alunos disseram não ter muitos livros em casa, por isso vão à biblioteca regularmente.

Do total de doze questionários aplicados aos professores, apenas sete foram respondidos, fornecendo dados sobre a importância da leitura, e o que se apurou foi que essa prática é fundamental na formação do leitor que lê e entende o que está lendo.

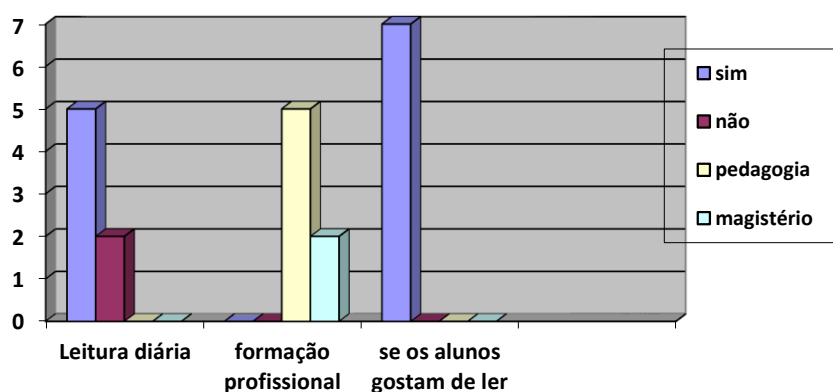


Figura 3: respostas de questionário aplicado aos professores. Fonte: elaboração própria

Através deste gráfico da figura 3, entende-se que, dos professores pesquisados, aqueles que têm melhor formação profissional com curso superior praticam a leitura todos os dias. Nota-se, com isso, que o professor continuar buscando conhecimento tem uma influência em sua prática pedagógica com melhor resultado no processo de ensino e aprendizagem, já que aquele que aprende sempre consegue ensinar melhor. Com a prática diária de leitura os alunos acabam adquirindo maior apreciação por livros. Creio que essa formação do corpo docente tenha contribuído para a percepção de que a leitura é item obrigatório e fundamental em sua atuação profissional.

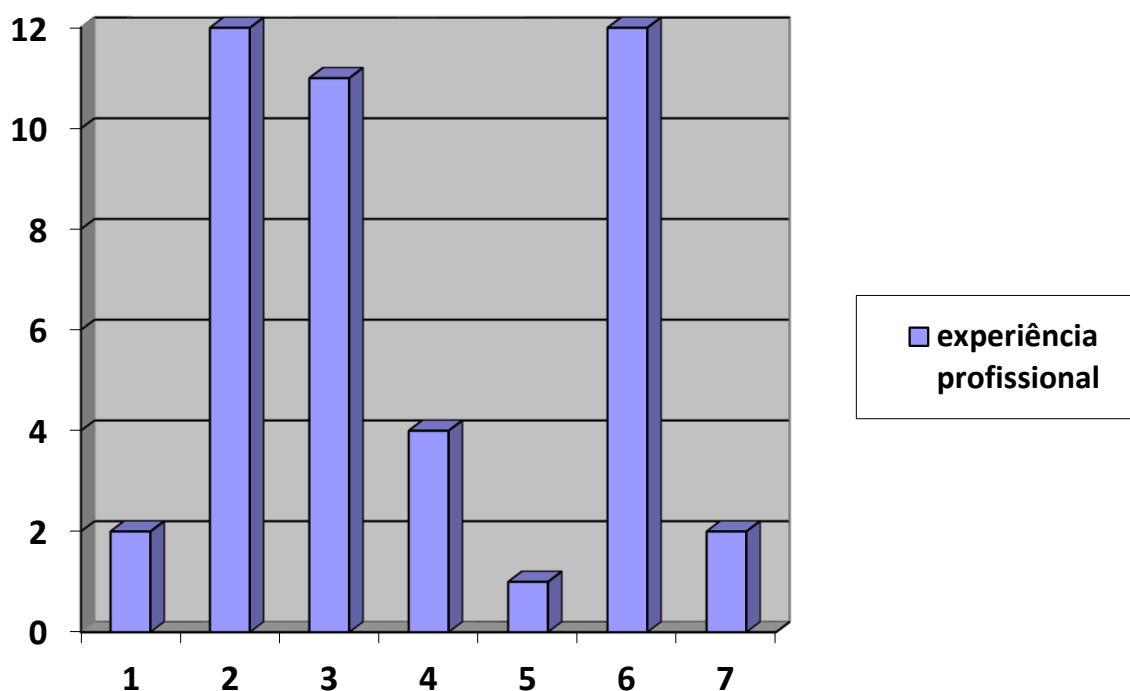


Figura 4: Tempo de experiência profissional. Fonte: elaboração própria.

Os professores com mais tempo de experiência profissional, são os que menos praticam a leitura diária, o que pode indicar duas causas a serem pensadas, que a prática profissional diminui a sensibilidade do professor para a percepção da necessidade de leitura, provavelmente envolvido por inúmeros cumprimentos de rotina burocrática da escola; e que a formação média inicia o profissional a atuar precocemente, ainda antes de ser ele mesmo um leitor ativo. Tal atitude deixa clara a importância da formação superior, que traz mudanças significativas na didática dos professores com mais conhecimento.

Tabela 1: Tabela de benefícios adquiridos com a leitura.

| Benefícios da leitura segundo o aluno / Benefícios da leitura segundo o professor | |
|---|--------------------------------------|
| Desenvolvimento emocional | Registro do desenvolvimento do aluno |
| Desenvolvimento psicológico | Melhora nos relacionamento |
| Melhora o aprendizado | Diminui a timidez do aluno |
| Desenvolvimento das relações sociais | Melhora do comportamento |
| Melhora a atenção e percepção | |
| Ajuda na resolução de conflitos | |

Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos professores e dos alunos ao questionário

Segundo os professores entrevistados, todos que responderam, concordam que o momento de leitura, apesar de não ser realizado diariamente por todos, proporciona o estímulo à imaginação, percepção e aquisição de novos conhecimentos, além de contribuir para a resolução de conflitos sociais vivenciados no ambiente escolar, como por exemplo, Bullying, um problema que vem se agravando muito em nossas escolas. Assim, através de histórias, podem ser trabalhados conceitos, valores e princípios morais, e as relações podem ser melhoradas entre os alunos e entre os alunos e professores. Numa roda de leitura, pode-se trabalhar com todas as disciplinas, aumentando o repertório de conhecimento do aluno. Enquanto a leitura traz tanto bem ao aluno, o professor também é beneficiado, ao avaliar e observar o desenvolvimento de cada aluno em seu processo de aprendizagem. O aluno que lê vai aos poucos se livrando da timidez e melhorando seu relacionamento social.

Durante o tempo de observação em sala de aula, ficou clara a dedicação da professora no momento da leitura, pois todos os recursos são explorados. O livro **Os Contos de Grimm**, foi lido diariamente, uma história por dia, em seguida, o livro é passado de carteira em carteira para que os alunos vejam as gravuras, e a professora vai recordando a história enquanto o livro aos alunos. Após as leituras de todos os capítulos, foi feito um resgate oral de cada história e explicado aos alunos qual o significado de cada palavra desconhecida e escritas na lousa para que fossem copiadas nos cadernos. Esta professora em questão tem como formação inicial, o Magistério, completando após com o curso superior de Pedagogia.

4 Considerações finais

Através de toda esta pesquisa, confirma-se o fato de que é de fundamental importância se ensinar a ler, para divertir-se ou com função social, pois, a leitura auxilia sim a reflexão crítica tão necessária ao leitor. O fato é que a escola deve oferecer meios para que o aluno chegue a ser um leitor que domine as estratégias de leitura, que adquira conhecimentos novos e aprenda que leitura pode ser um desafio prazeroso e não apenas uma atitude mecânica. Que o aluno aprenda que viver bem e modificar a própria realidade, entendendo-a de maneira crítica e buscando sua liberdade, depende em quase tudo do ato de ler.

Ler é um ato poderoso que ajudará o aluno em sua compreensão de mundo, dando-lhe a capacidade de interpretar seus próprios conhecimentos e desenvolver senso crítico, para saber decidir-se e resolver conflitos quando confrontado.

Muito importante se faz, então, o papel do professor, seja em que tipo de escola for para orientar o aluno nesta etapa que pode ser marcada por boas experiências ou momentos de fracasso e frustração. Todo tipo de material que ajude na melhora da leitura, deve ser aproveitado, planejado, pensado com proposta pedagógica e finalmente oferecido ao aluno.

A leitura freqüente ajudará o aluno a criar familiaridade com a escrita, que ajudará na alfabetização do aluno. Dentre os alunos observados nesta pesquisa, os que têm uma rotina diária de leitura são os que não apresentam problemas de alfabetização. Da mesma forma os professores com menos problemas de alfabetização são os que lêem frequentemente em sala de aula.

Ficam assim evidentes os benefícios que a leitura pode trazer aos que fazem uso dela diariamente e espera-se que seja este um hábito freqüente em sala de aula.

Com professores abertos a novos métodos e práticas estimulantes de ensino e que sejam eles mesmos leitores, como a professora observada nesta pesquisa, a leitura realizada em sala de aula cumprirá seu papel de formar novos e competentes leitores, trazendo inúmeros benefícios aos professores e aos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CHALITA, G. B. I. **Educação. A solução está no afeto** – São Paulo: Ed. Gente, 2001.

Escrever e ler: como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e ler. Lluís Maruny Curto, Maribel Ministrat Morilo e Manuel Miralles Teixidó. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. 1921-1997. **Educação como prática de liberdade** [recurso eletrônico]1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HAURÉLIO, M. **Breve História da Literatura de Cordel**. São Paulo: Claridade, 1974, 112p. Il. (Saber de Tudo).

LDB. **Lei de Diretrizes e Base**, artigo 13 (inciso III).

Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Adaptação, Cláudia Rosenberg Aratanga, Ivânia Paula Almeida Rosalinda. 2012.

MAGALHÃES, T. G. **Concepções de oralidade: A teoria nos PCNs e PNLD e a prática nos livros didáticos**. 2006. 211.f Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal Fluminense. Niterói.

MEIRELES, C.; TENNIEL, S. J. **Problemas da literatura infantil**. 3. Ed. Universidade do Texas. Ed. Nova Fronteira. 2008/155p. Digitalizado: 16 out. 2008.

PERCÍLIA, E. **"A Importância da Leitura"**; Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/ferias/a-importancia-leitura.htm>>. Acesso em: 02 out. 2015.

DIÁLOGO OU CASTIGO? O QUE OS PAIS FALAM E O QUE FAZEM

Alexandra Cristina Menale Dermiglio¹⁰³

Gislaine Donizeti Fagnani da Costa¹⁰⁴

Maria Aparecida Belintane Fermiano¹⁰⁵

RESUMO

Na escola pode-se observar e questionar, a partir do comportamento dos alunos, como vai a relação entre pais e filhos, em especial aquela que diz respeito aos limites e o respeito à autoridade familiar decorrente do estabelecimento de um ambiente democrático, com princípios claros, valores, regras e normas coerentes aos princípios. Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de levantar e descrever como pais e mães de filhos entre 2 a 16 anos pensam e agem em situações que necessitam orientar o comportamento de seus filhos, como entendem o que seja obediência e agem para obtê-la. Para isso, foram entrevistados 430 pais e mães, moradores de algumas cidades da Região Metropolitana de Campinas. Utilizou-se um questionário e dilemas adaptados por Caetano (2005). A partir da análise dos dados observou-se que os pais apresentam ações incoerentes entre aquilo que falam e o que fazem quanto ao comportamento dos filhos. As crianças são as mais penalizadas diante do contexto, pois podem apresentar dificuldades em se autorregular diante de regras, resolver conflitos pacificamente e desenvolver um comportamento equilibrado social e afetivamente dentro de casa e no contexto social.

Palavra Chave: Diálogo, Castigo, Limite, Obediência, Autonomia.

ABSTRACT

At school we can observe and question, from the behavior of the students, as will the relationship between parents and children, especially that which concerns the limits and respect for family authority arising from the establishment of a democratic environment, with clear principles, values, rules and regulations consistent with the principles. This research was conducted with the purpose of raising and describe how parents of children between 2 and 16 years old think and act in situations that require direct the behavior of their children, how they understand what obedience is and act to achieve it. For this, 430 parents, residents of some cities in the metropolitan region of Campinas were interviewed. We used a questionnaire and dilemmas adapted by Caetano (2005). From the data analysis it was observed that parents have inconsistent actions between what we say and what they do about the behavior of children. Children

¹⁰³ Graduada em Pedagogia Faculdades NetWork, Nova Odessa, SP, Brasil.
(alexandra_menale@hotmail.com)

¹⁰⁴ Orientadora: Prof^a. Dr^a Gislaine Donizeti Fagnani da Costa, Mestre em Psicologia da Educação Matemática (PSIEM/UNICAMP) e Doutora em Educação Matemática/(PRAPEM/UNICAMP) professora das Faculdades NetWork Nova Odessa, SP, Brasil e da Faculdade Estadual de Campinas/FE/UNICAMP (e-mail: gdfagnani@gmail.com)

¹⁰⁵ Coorientadora: Prof^a Dr^a Maria A. Belintane Fermiano, especialista em Educação Crítica para o Consumo, (e-mail: maria.belintane@gmail.com)

are the most penalized on the context, they may present difficulties in self-regulate in the face of rules, resolve conflicts peacefully and develop a balanced social and affective behavior in the home and in the social context.

Keyword: *Dialogue, Punishment, Limit, Obedience, Autonomy.*

Introdução

O conflito é uma situação que envolve pessoas, independente da idade, do grau de intimidade ou relacionamento e lugar que estejam. Quando ele é observado dentro do seio familiar, a forma como o adulto lida com ele e orienta os filhos, pode influir negativa ou positivamente na compreensão e respeito às regras, aos valores e normas de convívio social que a criança constrói.

Observa-se que, cotidianamente, pais orientam os filhos em relação às regras da família, às de convívio social, à manutenção do lar, aos princípios e valores que se priorizam em casa. Isso tudo é um aprendizado imenso tanto para pais quanto para os filhos. No entanto, essa relação nem sempre é tranquila e equilibrada.

Aprende-se a ser pai e mãe no transcorrer da vida, no entanto, alguns parâmetros de coerência parecem estar num limiar bem tênue. Essas observações em contexto de sala de aula, aliadas à leitura da obra “Conceito de obediência na relação pais e filhos” (Caetano, 2008), instiga o interesse sobre como os pais lidam com situações de conflito que envolve os filhos.

Caetano (2008) observou como pais compreendem e orientam seus filhos a serem obedientes e como resolvem situações de conflito e, para compreender as ações e reações dos pequenos, explica o processo de desenvolvimento moral da criança e como as ações dos adultos precisam ser coerentes com cada fase de seu crescimento. Dessa forma, Caetano (2008) descreve como os pais se posicionam em relação a situações de conflito e como agem, nos levando a uma reflexão guiada pelas questões: Será que são coerentes? Será que conseguem estabelecer relação entre a fala e as ações?

A partir das questões apresentadas por Caetano (2008) é possível refletir a respeito da família de hoje, que parece viver um momento crítico, quando se observa como pais e filhos interagem em relação ao respeito e a obediência. Na escola, em especial os professores, percebem que os limites não possuem parâmetros claros para os alunos, o que pode dificultar as relações entre: criança, professor, pares e, principalmente, na própria família.

A partir de observações do cotidiano, nota-se que tanto filhos como pais vivem num ambiente cujos papéis parecem não estar bem definidos, ou seja, os pais permitem um relacionamento de igual para igual com os filhos e, a figura da autoridade paterna e/ou materna, se é diluída na relação. A amizade entre pais e filhos é importante, no entanto, quando o adulto não se coloca como referência à criança, pode haver uma inversão de papéis e valores.

A família do século XXI possui características diversificadas, pais que trabalham o dia todo e pouco tempo ficam em casa; mães ou pais que criam os filhos sozinhos, avós que assumem o papel de mães pelos mais variados motivos. Enfim, independente da razão, o tempo de convívio com os filhos tem sido limitado, causando desconforto para alguns pais.

Com a ausência dos pais, acaba faltando tempo para diálogo com os filhos, essa é uma característica comum nas famílias que compõem o seio da sociedade atual. Nessa

perspectiva, é comum pais relatarem a professores que muitas vezes querem repreender os filhos, mas acabam se sentindo culpados por não estar tempo suficiente em casa, minimizando assim, sua autoridade diante de comportamentos inadequados que as crianças apresentam.

Dessa forma, quem mais sofre com tudo isso são as crianças, a dificuldade de estabelecer parâmetros claros para o comportamento dentro de casa e no contexto social provoca um visível desequilíbrio de suas ações, observadas principalmente na escola. Parece que elas não estão sendo orientadas para conviver socialmente, enfrentar os desafios de resolução de conflitos e se reequilibrar diante de frustrações.

Em conversas informais com pessoas acima dos 50 ou 40 anos, ouve-se invariavelmente que o tipo de relação pais/filhos que elas vivenciaram foi muito diferente de hoje em dia. Um olhar bastava para que o filho se calasse. No final do século XX e início do XXI, é possível notar que a família passa a ter outro tipo de relacionamento com as crianças que, nem sempre tem se mostrado eficiente quanto algumas condutas que exigem autorregulação de vontades por parte das crianças, dentre outros. (FERMIANO, 2010).

No que diz respeito, a esse assunto, os exemplos podem ser vários, no entanto, o foco desse trabalho limita-se a investigar como os pais entendem o que seja um comportamento obediente e como ele educa o filho para obter tal comportamento.

Em observação de conversas informais no âmbito escolar, professores relatam sobre a dificuldade que seus alunos apresentam em seguir regras, em estabelecer trocas com seus pares, em esperar a vez. Isso pode ocorrer por conviverem em ambientes autoritários ou naqueles nos quais a permissividade é uma constante.

Quando vivenciam ambientes autoritários, assim que não estão sob a supervisão dos pais ou de um adulto, querem fazer de tudo. Quando o ambiente é permissivo demais, o mesmo ocorre devido ao fato de as crianças não conhecerem parâmetros para estabelecer limites de comportamento. A vivência de tais situações interfere na vida escolar das crianças e há dificuldade no autocontrole, na resolução de conflitos, uso de vocabulário não adequado para expressar sentimentos como raiva, etc., mentiras para enganar o professor (VINHA, 2000).

Por outro lado, percebe-se também que o educador, de forma geral, tem dificuldade em lidar com a situação, sente-se inseguro, não sabendo quais condutas mais adequadas para contribuir para o desenvolvimento moral da criança. No entanto, se de um lado o professor recusa-se a reproduzir um modelo autoritário, por outro lado, não sabe o que fazer para que a desordem ou a indisciplina não domine a sala.

Dessa forma, entende-se que aí esteja a importância do estudo desse tema, ou seja, como os pais procuram agir para ajudar seus filhos a se autorregularem? Como enfrentam as situações cotidianas e, se sabem extrair delas, oportunidades preciosas para do desenvolvimento da autonomia dos filhos?

O desafio da construção da autonomia

Ao refletir sob o conceito de obediência e o papel dos pais na educação das crianças Caetano (2008) aborda o conceito de obediência enfatizando os estudos sobre o desenvolvimento moral da criança, lembrando que atualmente, as crianças parecem não obedecer mais aos seus pais e aos professores, mostrando-se indiferentes aos apelos dos adultos para que se comportem. O que os pais pensam sobre isso? Os adultos deixaram de se preocupar com a educação de seus filhos? Caetano (2008) apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou o julgamento moral de pais e mães de crianças

pequenas, com idades variadas entre 2 a 16 anos com objetivo de conhecer não apenas o seu conceito de obediência, no sentido da negação ou aceitação da necessidade da mesma, mas buscou também compreender os conceitos que orientam os adultos com relação à educação dos seus filhos.

Sabemos que construir um relacionamento saudável não é fácil. Agora se os adultos querem que as crianças construam valores como honestidade, solidariedade, amizade, dignidade e responsabilidade os pais devem primeiramente estar preparados para ouvir tanto as verdades agradáveis quanto as desagradáveis não só falar e falar e não deixar a crianças expor suas opiniões. (PUIG, 1998).

Caetano (2008) para realizar sua pesquisa, utilizou de um questionário e de histórias para que os pais se posicionassem em relação ao que é obediência e de como agem em relação à elaboração de regras, à quebra de regras e à cooperação. Nesse artigo, será utilizado como referência o instrumento de Caetano (2008) para descrever como os pais compreendem o que seja a obediência, como agem para que os filhos sejam obedientes, em quais situações não o são.

Caetano e Yaegachi (2010) revelam que pais não querem crianças dependentes que aprendam a obediência inquestionável. Mas, para alcançar isso, segundo as autoras, as famílias necessitam da ajuda da escola, garantindo, especialmente, o acesso ao conhecimento a respeito das fases do desenvolvimento moral das crianças. As autoras indicam a possível construção de uma real parceria entre a escola e família, num auxílio mútuo.

Caetano (2008) ressalta que o conceito de obediência não é explícito na relação com as crianças, tampouco no juízo moral dos adultos, ou seja, sempre os objetivos dos pais ao educar as crianças estão claros para eles mesmos. Porém, suas atitudes e intervenções estão absolutamente relacionadas com os seus conceitos morais, ainda que eles os sistematizem. Caetano (2008) fundamenta-se no epistemólogo Piaget (1932, 1994) e no psicólogo Baldwin para explicar o surgimento dos primeiros sentimentos morais, dentre eles, a obediência, nas relações interindividuais.

As reflexões de Caetano (2008) ajudam a esclarecer alguns pontos sobre o comportamento das crianças e dos adolescentes em sala de aula. A autora acrescenta que outros aspectos, como aqueles que estão relacionados com as questões socioculturais, tais como, pobreza, violência em casa, pais viciados, entre outros, interferem no comportamento dos alunos e influenciam no aumento da indisciplina na escola.

Cabe ao professor à tarefa de aproximar-se afetivamente da criança, essa é uma necessidade educativa para poder obter um melhor resultado nos trabalhos escolares que realiza. O professor deverá juntar diferentes culturas, fazer respeitar os valores de cada criança. Assim pais e professores devem trabalhar juntos para a formação educativa do aluno.

Caetano (2011), cuja vertente é epistemológica e construtivista, aponta que o "tapa psicológico, uma ação muito difundida ou punição é um dos recursos mais usados por aqueles que recorrem ao castigo físico na educação dos filhos. Muitos pais temem perder a autoridade e o controle sobre a educação dos filhos, por não poderem mais aplicar "uma palmadinha de vez em quando". A autora explica que "[...] é o diálogo que coloca limite, a força física apenas gera medo e o medo faz obedecer, mas não transmite princípios, nem impõe respeito" (CAETANO, 2011).

Num ambiente coercitivo, seja o escolar ou familiar, fica difícil que as crianças aprendam o que é ética, agindo de acordo com princípios e valores, desenvolvendo assim, virtudes como a justiça, a generosidade e a solidariedade. La

Taille (2006, p.15) destaca a importância da virtude generosidade no desenvolvimento moral ressaltando "a possível presença da generosidade no universo moral das crianças de 6 a 9 anos, tendo como hipótese que, não somente esta presença é real como tem raízes mais profundas, na consciência infantil, mais do que noção de justiça".

A pesquisa conduzida por La Taille (2006) demonstra que as crianças condenam a atitude não generosa e compreendem que aquele que não age com generosidade pode se sentir mal com essa atitude, ao passo que, quem é generoso, sente-se bem. Nessa perspectiva, La Taille (2006) explica que, nos interessa o fato da generosidade ter pouca relação com as imposições que alguém que represente uma figura de autoridade, está mais relacionada com as regras de justiça, nos levando a refletir a importância de atitudes coerentes por parte da família e da escola no sentido de contribuir para com um desenvolvimento moral autônomo, ou seja, a superação da moral da obediência para uma moral da cooperação.

Dessa forma, La Taille (2007) avalia as contribuições do conhecimento acumulado pela psicologia moral para a compreensão do desenvolvimento humano, para sustentar a tese segundo a qual a fonte energética do dever moral precisa ser procurada não só em sentimentos exclusivamente morais, mas também em sentimentos que desempenham um papel para o próprio desenvolvimento humano no seu conjunto.

Já Vinha (2000) vê a ação moral e o julgamento moral como inter-relacionados e pautados em valores universais como a justiça, o respeito mútuo, a dignidade e bem estar humano, que são construídos pela pessoa no decorrer do processo de seu desenvolvimento. Considerando que a construção desses conceitos é favorecida por uma educação que enfatiza a reflexão, a tomada de decisões, a resolução de conflitos, a escolha autônoma e a vivência dos princípios ou valores que se pretende ensinar.

Vinha (2000) propõe um programa de formação de educadores que tem por objetivo capacitá-los para que saibam criar em suas escolas ou salas de aula uma atmosfera sociomoral cooperativa propícia ao desenvolvimento da moralidade. Privilegiando a riqueza de pormenores, são relatados os dados empíricos coletados nas observações realizadas nas classes dos professores que foram sujeitos de sua pesquisa e que comprovam a eficácia desse programa.

Vinha (2000) consegue construir a ponte entre a teoria do desenvolvimento moral e a difícil prática educativa que pode favorecer o crescimento moral das crianças, demonstrando assim, a existência de consistência teórica e coerência em suas argumentações.

Outros trabalhos, como os de Puig (1998) estão voltados para a formação docente, e objetiva a instrumentalização dos profissionais da educação que já sentiram a necessidade e a permanência de criação de programas para uma educação em valores, ou ainda, para educadores que buscam uma formação integrada com seus alunos, de forma que os valores vinculados à construção da democracia, da cidadania e de relações interpessoais mais justas e solidárias coexistam de maneira articulada com as disciplinas curriculares tradicionais.

Sendo assim, o sentido da obediência que foi pesquisado, ultrapassada seu sentido restrito, pois a preocupação está em descrever se aquilo que os pais compreendem por obedecer, vem ao encontro do que renomados estudiosos da moralidade infantil apresentam em seus estudos, ou seja, que um ambiente democrático, com princípios e valores pautados no diálogo e no exemplo, auxiliam crianças e adolescentes a resolverem conflitos, argumentar com coerência e seguir regras e normas por elas expressarem a decisão da maioria.

A pesquisa

Essa pesquisa foi realizada a partir de um dos dilemas adaptados por Caetano (2005, p. 125) da obra de Piaget (1932/1994). A análise das respostas a partir da aplicação desse instrumento visa descrever como pais de filhos entre 2 a 16 anos pensam e como agem para obter obediência de seus filhos.

A amostra foi composta de 430 pais e mães que foram convidados e participaram espontaneamente das entrevistas, todos são moradores de cidades da Região Metropolitana de Campinas.

A metodologia

O método utilizado para coleta de dados foi o de entrevista, para isso utilizou-se um questionário com: duas perguntas sócio-informativas, caracterizando os pais em relação a idade e sexo; três perguntas abertas sobre obediência; um dilema.

Cabe ressaltar que no dilema, que aborda o tema obediência, há a descrição de uma situação cotidiana, possível de ocorrer em qualquer lar. Dessa forma, o entrevistado se posiciona considerando uma situação que ocorre com outro pai e o filho que não lhe obedece.

Análise dos resultados e discussão dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir do agrupamento das respostas de acordo com as suas semelhanças e frequência observadas. Tal procedimento possibilitou a construção de categorias para a quantificação das informações.

Quanto à caracterização por idade e sexo, observam-se os resultados nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Distribuição da idade dos pais entrevistados segundo faixa etária

| Faixa etária | Número de pais | Percentual |
|---------------|----------------|------------|
| 20 à 29 anos | 85 | 20,0 |
| 30 à 39 anos | 187 | 43,0 |
| 40 à 49 anos | 115 | 27,0 |
| 50 à 60 anos | 29 | 7,0 |
| Não revelaram | 14 | 3,0 |
| Total | 430 | 100,0 |

Observa-se que 63% dos pais entrevistados possuem idade abaixo de 40 anos. O que podemos considerar uma amostra relativamente jovem.

Tabela 2: Distribuição do sexo dos pais entrevistados

| Sexo | Número de pais | Percentual |
|---------------|----------------|------------|
| Masculino | 83 | 19,0 |
| Feminino | 335 | 78,0 |
| Não revelaram | 12 | 3,0 |
| Total | 430 | 100,0 |

Analisando a Tabela 2 podemos perceber que 78% dos entrevistados são do sexo feminino.

(tente buscar um autor que diga que os cuidadores ou responsáveis pelas crianças são predominante do sexo feminino)

Como mostra na pesquisa acima é grande o número de mulheres cuidadoras de crianças. A esse respeito Censo do IBGE 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), indica uma porcentagem crescente de famílias formadas por mulheres sem cônjuge e com filhos. No Distrito Federal, esse número chama ainda mais a atenção: 56,7% (três pontos percentuais acima da média nacional). No grupo monoparental estudado estão inclusas as viúvas, as divorciadas, mãe solteira, dentre outras. Essa população representa um terço das famílias brasileiras, especialmente em domicílios de mais baixa renda do país. “As mães hoje são provedoras, cuidadoras, chefes de família, trabalhadoras em um mercado que ainda lhes paga salários inferiores aos dos homens”.

Tabela 3: Distribuição dos pais informando se os filhos obedecem às ordens

| Obediência | Número de pais | Percentual |
|------------|----------------|------------|
| Sim | 297 | 69,0 |
| Não | 33 | 8,0 |
| Às vezes | 100 | 23,0 |
| Total | 430 | 100,0 |

Quanto à pergunta "se o filho lhe obedece", percebemos que 69% dos entrevistados respondeu afirmativamente, como demonstrado na Tabela 3.

Conforme explica Costa (2005, p.110)

na presente investigação, não se pode deixar de inferir que, como em qualquer pesquisa que envolve seres humanos, não se pode descartar a hipótese de ter ocorrido a presença de respostas socialmente desejáveis (HARTER,1981, BLUMENFELD, PINRICH E HAMILTON, 1986). Desse modo, ressalta-se que o que as crianças afirmam diante de uma história hipotética pode ser alterado em situações reais (GIPPS E TUNSTALL, 1998), tendo em vista, ainda, que é possível encontrar diferenças quando se emite opiniões a si e a outra pessoa (DALENBERG, BIERMAN E FURMAN, 1984; GIPPS E TUNSTALL, 1998).

A próxima pergunta tem por objetivo levantar os motivos pelos quais os pais acreditam que seus filhos os obedecem. As respostas foram agrupadas por semelhança semântica.

Tabela 4: Distribuição dos motivos pelos quais o filho obedece aos pais

| Motivo | Número de pais | Percentual |
|-------------------------------------|----------------|------------|
| Diálogo / Regras | 235 | 55,0 |
| Medo de punição física | 39 | 9,0 |
| Chantagem: presentes ou sentimental | 72 | 17 |
| Não obedece | 52 | 12,0 |
| Acham que estão certos | 21 | 5,0 |
| Não responderam | 11 | 3,0 |
| Total | 430 | 100,0 |

Pode-se observar que a maioria dos pais, 55% prefere dialogar com seus filhos e estabelecer regras. As regras ora são combinadas, ora impostas, no entanto, observa-se que há um esforço no sentido de conversar.

Apesar de se notar que há uma preocupação dos pais em estabelecer regras para os filhos, não é raro, no contexto escolar, observar que eles não conseguem manter uma regra por muito tempo. O fato de estabelecer regras não significa que elas são ensinadas com coerência de ações que as legitimem.

Vinha (2000) ressalta que a moralidade envolve uma série de regras que só existem porque, na convivência entre as pessoas, são necessárias. Com o decorrer do tempo, a criança vai percebendo as consequências do não cumprimento da regra ou da necessidade dessa regra existir, no entanto, se o ambiente não for favorável a uma construção coerente, a criança pode ter prejudicado seu desenvolvimento moral.

Desse modo, é muito comum as regras serem associadas ao medo da criança ser punida, ao medo dela ser castigada por Deus, ou por um anjinho que está vendo tudo. Ou ainda, a uma recompensa, se ela for boazinha, ganha um presente ou algo parecido. Na realidade, se a criança só deixa de mentir porque tem medo de o nariz crescer ou porque a mamãe ficará muito triste, ela crescerá sem compreender que uma regra ou um determinado comportamento deve ser seguido pelo prazer em fazer a coisa certa, em fazer bem e se sentir orgulhoso de si mesmo por conseguir fazer algo de bom. Quando se utiliza chantagem ou ameaças as crianças aprendem a driblar as situações difíceis das mais diferentes maneiras, uma delas é a mentira para se safar de uma punição. (VINHA, 2000).

Vinha (2000) destaca que, o que fazia essa criança legitimar a norma de falar a verdade eram coisas que, provavelmente, quando ela crescer já não vai acreditar mais: Deus está vendo, mamãe fica triste. Haverá situações em que ela vai mentir e ninguém vai descobrir e o nariz não vai crescer. Ela vai experimentar situações em que a opinião da mãe dela não pesa tanto quanto a dos amigos.

Por isso é importante associar uma regra a um bem estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social.

Na Tabela 5 observamos que os pais atribuem uma importância muito grande ao diálogo mesmo quando os filhos não lhes obedecem.

Tabela 5: Frequência das atitudes dos pais em caso de não obediência

| Atitude | Número de pais | Percentual |
|----------------------|----------------|------------|
| Castigar e punir | 95 | 22,0 |
| Diálogo | 327 | 76,0 |
| Não devem fazer nada | 8 | 2,0 |
| Total | 430 | 100,0 |

Muitos pais têm a ideia que dialogar é repassar informação e, muitas vezes, o diálogo vira monólogo: ‘eu falo e você escuta’. No diálogo entre pais e filhos, deve existir espaço para escutar o outro, e isto exige sensibilidade e disponibilidade.

A Tabela 6, refere-se a um dilema sobre uma criança que desobedeceu ao pai, e jogou bola dentro do quarto e quebrou o vidro da janela. O entrevistado deveria responder as seguintes perguntas: 1) Você acha que o pai da criança deveria puni-la? 2) Como? A pergunta 3, O que a criança aprenderia com essa punição?

Tabela 6: Distribuição da punição aplicada pelos pais

| Punição | Número de pais | Percentual |
|-----------------------------|----------------|------------|
| Deixar menino sem brinquedo | 255 | 59,0 |

| | | |
|----------------------------|-----|-------|
| Menino pagar pelo conserto | 67 | 16,0 |
| Conversar | 20 | 14,0 |
| Deixar vidro quebrado | 20 | 5,0 |
| Não responderam | 28 | 6,0 |
| Total | 430 | 100,0 |

Os resultados mostram que a opção com maior percentual é justamente aquela que pune 59%, "deixar o menino sem o brinquedo" e, conversar, apenas 14%.

No entanto, chamam atenção, alguns dos dados apresentados nas Tabelas 4 e 5:

- 55% dos pais acreditam que os filhos obedecem às regras porque há diálogo (Tabela 4).

- 26% dos pais aplicam alguma punição: física, chantagem ou presentes (Tabela 4).

- 76% dos pais, em caso de não obediência, preferem conversar (Tabela 5).

- 22% dos pais optam por castigar ou punir, caso não obedçam (Tabela 5).

Inversamente aos dados obtidos nas Tabelas 4 e 5, a Tabela 6 mostra que, quando os pais analisam uma situação que pode ocorrer com outra pessoa, há um resultado diametralmente oposto, ou seja, o castigo tem um percentual significativamente maior, em detrimento ao diálogo, que é 14%.

Se ainda, considerarmos que, "deixar o vidro quebrado", 5% e "pagar pelo conserto", 16%, poderia ser considerado opções mais brandas de um castigo, o percentual de punição seria de 80%.

Os resultados da Tabela 7 apresentam algumas informações interessantes a respeito do que os pais pensam a respeito da obediência.

Tabela 7: Distribuição do aprendizado da criança com a punição

| Motivos | Número de pais | Percentual |
|---------------------------|----------------|------------|
| Obedecer | 372 | 86,0 |
| Brincar em outro ambiente | 25 | 6,0 |
| Não aprendeu nada | 3 | 1,0 |
| Não responderam | 30 | 7,0 |
| Total | 430 | 100,0 |

Na tabela 7 podemos observar que os pais entendem que as crianças aprenderiam a obedecer com as punições. No entanto, mais do que obedecer, deve-se pensar no princípio da regra que foi estabelecida. Primeiro qual o motivo de não se brincar no quarto? O que é mais importante: obedecer ou autocontrolar-se e brincar em outro ambiente porque sabe das consequências de jogar bola no quarto?

O adulto, consciente ou não, quando se utiliza de recompensas ou punições com crianças, as manipula para que vejam a agir de acordo com aquilo que ele quer como comportamento ou resposta.

Vinha (2000) explica que o adulto quando manipula uma criança pelo castigo ou pela recompensa, leva-a a agir de forma a mantê-las sob obedientes sob seu controle. Atitudes assim funcionam como controladoras e não como favorecedoras de autocontrole. O uso desse tipo de autoridade deixa consequências negativas em longo prazo, portanto em um ambiente onde se desenvolva a autonomia moral, recompensas e castigos não podem existir.

Utilizando as punições a criança também aprende a mentir para não ser punida, pois se falar a verdade pode vir a ser castigada. Apesar de constantemente utilizadas em maior ou menor grau na maioria dos lares, pode-se afirmar que as punições não produzem o efeito educativo desejado.

Outra possível consequência das punições é a conformidade cega, o medo de fazer algo novo, de enfrentar desafios, de tomar decisões. A revolta também é uma possível consequência, pois muitas crianças obedientes, em determinado momento, decidem que chegou a hora de tomarem decisões por si mesmas, pois estão cansadas de tentarem agradar aos pais e professores o tempo todo. As punições dificultam o desenvolvimento da autonomia, auxiliando na manutenção da heteronomia e o mesmo ocorre com as recompensas.

Com o uso constante de prêmios e recompensas, sem perceber, o adulto está ensinando a criança a dissimular para conseguir as coisas. A criança aprende a bajular para conseguir algo desejado.

Considerações finais

Cabe mencionar que o teor dos resultados obtidos nesse estudo, permitiu observar a adequação do embasamento teórico utilizado na análise das respostas. Estas, por sua vez demonstrou a utilização de pouco diálogo, castigo e recompensa para se obter obediência. E mais, que há uma incompatibilidade entre o que se fala e o que se faz na educação dos filhos.

Nas respostas à pergunta “o que deve fazer um bom pai quando o filho não lhe obedece”, observamos os seguintes posicionamentos: "Mostrar deixando de castigo e batendo"; "Acho que algumas palmadas são necessárias e conversar"; "Primeiro conversar muito, se mesmo assim não obedecer colocar alguns castigos e explicando que são consequências da desobediência, caso não obtenha resultado, umas boas palmadas"; "A gente tem que sentar e conversar, explicar que a mãe sempre tem razão"; " Dialogar, fazer o filho entender que se obedecer os pais ficam felizes e a harmonia na família prevalece"; "Conversar com seu filho e explicar para ele desobedecer o seu pai é muito triste, porque o pai sempre quer o melhor para o filho".

E em relação às respostas de "como punir o filho": "Ah, com certeza passando frio lembraria que foi ele que quebrou"; "acredito que o pai deveria usar todas as punições. O menino aprenderia que tudo tem consequências"; "Deixar sem brinquedo por uma semana. Assim aprenderia a obedecer regras e ter responsabilidade por seus atos e suas consequências"; "Às vezes o castigo não adianta, é preciso algumas palmadas".

Esses posicionamentos são observados nas Tabelas 5, 6 e 7. Eles são muito semelhantes aos resultados da pesquisa de Caetano (2005). Nela a autora constatou que:

o conceito de obediência não é explícito na relação com as crianças, tão pouco no juízo moral dos adultos. Nem sempre os objetivos dos pais, ao educar as crianças estão claros para si mesmos. Porém, suas atitudes e intervenções estão absolutamente relacionadas com os seus conceitos morais, ainda que eles não os sistematizem (CAETANO, 2005, p. 170).

As atitudes e intervenções dos pais revelam incoerência com aquilo que apregoam que fazem com seus filhos. Parece haver insegurança e incerteza diante dos

seus princípios e valores. Com isso chega uma hora que, perdem o controle e acabam optando por punições ora severas, ora bem menos severas, ou não fazem nada.

Por outro lado, os professores sentem que os pais delegam cada vez mais à escola a responsabilidade de educar, colocar limites, passar princípios para seus filhos. Há a necessidade de um trabalho em conjunto para oferecer a criança equilíbrio e desafios necessários para que haja o desenvolvimento de sua autonomia moral.

As crianças sempre serão influenciadas pelos pais, o que mostra a importância da família no seu desenvolvimento e formação. Pais, professores e responsáveis precisam estar atentos a atitudes incoerentes, às punições severas, ao incentivo à mentira que pouca contribuição trazem para a personalidade moral da criança e até mesmo que seja uma pessoa do bem ou ainda mais que seja um ser humano de caráter e feliz!

Piaget (1994) explica que quando for necessário tomar uma atitude, o educador deve se valer de sanções por reciprocidade. São aquelas sanções que têm relação direta com aquilo que a criança fez. O que o Piaget diz é que nós protegemos muito as crianças. Não permitimos que elas sintam a consequência do ato, isso não significa que o pai deva deixar o filho passar frio para que aprenda não quebrar mais a janela do quarto com a bola. Na hora de fazer a intervenção com os filhos, os pais se sentem inseguros, acham que estão sendo duros demais.

Outros tipos de sanções por reciprocidade são: privar temporariamente a criança de algo que ela está estragando; reparar o dano causado, se ela quebrou algo; sujou, limpou. (VINHA, 2000).

Ao lermos Caetano (2008, 2011a, 2011b), Vinha (2000), Puig (1998), Parrat-Dayan (2008), percebemos que é possível adotar várias atitudes, enquanto pais e professores, benéficas para o desenvolvimento moral autônomo da criança e adolescente.

La Taille (2008) indica caminhos para trabalhar o diálogo, a cooperação, mas, principalmente, os princípios no ambiente escolar. Em sua opinião “nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras” para ele as escolas deveriam investir em formação ética no convívio entre os alunos, professores e funcionários para vencer toda essa indisciplina que anda rondando as crianças no que se diz respeito às agressões, humilhação, ausência de limites. Para La Taille a escola tem sim que ajudar a formar pessoas capazes de resolver conflitos, pois “a dimensão moral das crianças tem de ser trabalhada desde a pré-escola. Ética se aprende, não é uma coisa espontânea”. A família, por exemplo, desenvolve uma função muito importante até o fim da adolescência. (LA TAILLE, 2008, p.28).

Os pais devem abordar o assunto com seu filho, sendo claros e objetivos. Policiando-se, pois o que foi dito que era regra naquele momento deve valer para os outros dias. As regras e o posicionamento dos pais não podem mudar de acordo com seu humor, a criança perde a referência do que deve ou não seguir e o mesmo valem para os professores. Por isso, as regras devem ser provenientes de princípios que sejam importantes para a família, para a escola, para a classe.

A conversa com a criança e o adolescente deve ser realizada de forma que sua intimidade seja preservada. Quando eles são expostos à situações humilhantes ou de constrangimento, qualquer tipo de diálogo perde seu valor. O equilíbrio das emoções e tom de voz do adulto são fundamentais para estabelecer um canal de comunicação aberto.

O diálogo é uma maneira de conhecer as pessoas. Se os pais e professores, gritam chantageiam, não ouvem, humilham, estarão fornecendo aos filhos e alunos um modelo que todos não aceitam como sendo bom e adequado para a formação

de qualquer ser humano. Quando se tem um dialogo aberto dentro de casa onde os pais estão prontos para ouvir a chance das crianças se abrirem é muito grande

Não se nasce pai ou mãe, os conflitos advindos com a chegada do filho podem ser amenizados quando se procura ajuda. Aqui entra a escola como principal aliada da família para educar. Porém, a maioria dos professores não partilha dessa perspectiva. Pelo contrário, Caetano (2011) explica que é comum professores se queixarem a respeito do quanto a família tem exigido da escola. A autora afirma que “uma das crenças mais frequentes que se conserva é a omissão da família na educação das crianças”. Conforme a autora, os professores além de culpar a família pelo fracasso escolar dos alunos, ainda lhe julgam pouco participativa.

Entendemos que o “limite” é crucial para a formação da criança, no entanto, não é qualquer tipo de limite. É por meio dele que a criança encontrará um equilíbrio emocional, e com isso poderá administrar seus conflitos, seus desejos suas emoções e o medo de encarar a vida lá fora. Quando os princípios, as regras e os limites são bem estabelecidos em casa, pela família, as crianças são mais seguras, possuem uma autoconfiança mais estável, e sabem se autorregular tanto na escola como na vida social.

A educação dos filhos é uma tarefa muito difícil e desafiadora. Nessa caminhada se aprende mais do que se ensina.

Referências

CAETANO, Luciana M. **O conceito de obediência na relação pais e filhos**. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção psicologia família).

CAETANO, Luciana M. **É possível educar sem palmadas?** São Paulo: Paulinas, 2011a.

CAETANO, Luciana M. A obediência e a relação escola e família. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 57-66, set./dez. 2011b.

COSTA, Gislaine D. da. **Relações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7ª série do ensino fundamental em Matemática, na resolução de equação do 1º grau**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 2005.

FERMIANO, M. A. B. **Pré adolescentes Tweens, desde a perspectiva da teoria piagetina a da psicologia econômica**. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2010.

LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2006, vol.19, n.1, pp. 9-17. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000100003>.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**. 2007, vol.18, n.1, pp. 11-36. ISSN 0103-6564. <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v18n1/v18n1a02.pdf>.

LA TAILLE, Yves. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. **Revista Nova Escola**. 2008, jun. pp.26-30.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus. 1994.

_____. **Psicologia e epistemologia**. Tradução Agnes Cretella. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. (1948) **Para onde vai a educação?** Tradução de I. Braga. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PUIG, Josep M. **Ética e Valores: Métodos para um Ensino Transversal**. Tradução Ana Venite Fuzatto; revisão técnica Ulisses Ferreira de Araújo. – São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.

VINHA, Telma P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

http://sites.uai.com.br/app/noticia/saudeplena/noticias/2013/08/13/noticia_saudeplena,144227/mulheres-que-criam-filhos-sozinhas-sao-maioria-no-brasil.shtml

18/08/2014 10:31 DADOS do IBGE

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/fala-mestre-yves-la-taille-466838.shtml>

EDUCAÇÃO E TRABALHO X TRABALHO E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES NA HISTÓRIA DE NOVA ODESSA

Nelia Maria Puccini Búrigo¹⁰⁶

RESUMO

Este trabalho faz uma reflexão embasada em Bruno (1994) e Kuenzer (1998) e objetiva explorar as ideias sobre o mundo do trabalho e o desenvolvimento das novas tecnologias aliadas à educação; discutir com base nos referenciais fornecidos, as propostas de gestão da educação como forma de viabilizar um novo processo produtivo baseado no capitalismo. Procurou-se aqui observar a escola enquanto instância formadora da “mão-de-obra” qualificada.

Palavras-chaves: Educação, Trabalho.

ABSTRACT

This work is an informed reflection on Bruno (1994) and Kuenzer (1998) and aims to explore ideas about the world of work and the development of new technologies allied to education; discuss based on the provided reference, the education management proposals as a way to enable a new production process based on capitalism. An attempt was made here to observe the school as a training instance of "hand labor" qualified.

Keywords: Education, Labor.

1 Introdução

Tendo como referência a escola enquanto instituição criada e modelada pela classe dominante, a serviço das necessidades dos conhecimentos – principalmente do “mundo do trabalho” - constata-se atualmente pensamentos contraditórios sobre os objetivos da instituição escolar. Um deles, que alastra-se também para o campo (e onde puder alcançar) diz respeito às imposições de um mundo “globalizado”, como o acesso irrestrito aos novos meios de comunicação.

Partindo do pressuposto da impossibilidade de abarcar totalmente tudo o que nos antecedeu, este estudo pretende oferecer alguns parâmetros de como ocorreu em uma cidade no interior do Estado de São Paulo, o desenvolvimento na educação em paralelo com o mundo do trabalho.

Trata-se do município de Nova Odessa situado numa das regiões mais dinâmicas do Estado de São Paulo, a 120 quilômetros da Capital e 35 quilômetros de Campinas. O município estende-se até a Represa do Atibaia e limita-se ao norte e leste com Americana; a oeste com Santa Bárbara D'Oeste, tendo ao sul o município de Sumaré.

¹⁰⁶ Profa. Dra. do Curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP
(neliampb@gmail.com)

2 Desenvolvimento

Desde sua fundação como núcleo colonial, Nova Odessa, teve a atenção das autoridades para a educação, pois foi colonizado inicialmente por imigrantes letos que já chegaram alfabetizados¹⁰⁷. Pela dificuldade de se comunicarem no idioma da terra, o governo brasileiro editava um jornal (redigido por um leto) com o objetivo de informar e orientar os colonos. De Londres, eram enviados jornais e calendários em língua leta e foi composto um dicionário leto-portugues (Nova Odessa – edição histórica [197?]).

A primeira escola foi fundada em 1907, envolvendo crianças letas, brasileiras e de outras etnias, oferecendo as disciplinas: Português, Álgebra, Literatura e Geometria. Também em 1907 são instaladas duas Escolas Reunidas: uma na área rural e outra no centro do Núcleo. Em 1921 é reorganizado o ensino com a fundação das Escolas Reunidas, com várias classes para ambos os sexos e duas escolas rurais. O professor Carlos Liepin instala no Núcleo a Escola Batista¹⁰⁸ (com filial na Fazenda Velha, dos letos) para ambos os sexos, com cursos diurnos e noturnos, oferecendo as disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia, História do Brasil e Matemática.

Pode-se deduzir daí que, de 1907 a 1928, a relação escola-trabalho ainda não estava explicitamente ligada à necessidade de qualificação técnica, porém quem a detinha foi reconhecido por este seu saber¹⁰⁹ e possivelmente pode trazer para próximo de sua etnia o apoio institucional¹¹⁰.

A qualificação, conforme Bruno (1994) é um conjunto estruturado de elementos distintos, hierarquizados e relacionados e que decorre de contextos históricos e situações bem definidas e, portanto, diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista.

No período citado acima, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra ainda era predominantemente garantida pela participação familiar das crianças na vida e trabalho dos adultos. As crianças italianas ficavam restritas a este modo de pensar desde cedo:

A produção do pequeno proprietário vêneta se apoiava no trabalho de toda a família: o pai era a autoridade máxima e as famílias com muitas crianças e velhos podiam encaminhá-los para o beneficiamento do café; mocinhas e crianças eram as preferidas para esse gênero de trabalho. (ALVIM, 1986, p.98).

As crianças de outras etnias eram “bem vindas” na lavoura do algodão: “A cultura do algodão dispensa o trabalho dos adultos, podendo suas tarefas serem feitas por mulheres e crianças. A colheita é mais um passatempo ([..] crianças e velhos são aproveitados nesse mister...”(ARRUDA, 1957, p. 310).

¹⁰⁷ Entre os letos não havia analfabetismo. Desde cedo os pais educavam as crianças lendo a Bíblia nos lares e depois levavam seus filhos para as escolas, quando completassem sete anos (BARRETO, 2004, p.69). “Essa gente (referindo-se aos letos) apesar do aspecto rude, e de “pouca fala”, não apresenta analfabetos em seu meio ...”. (BOLDRINI, 1989, p. 002).

¹⁰⁸ Mas foi proibido em 1928: "Fechada a escola de Andre Leekning por lecionar idioma estrangeiro"(O Município, 02.12.1928).

¹⁰⁹ João Adamson (leto) por exemplo, fabricava arados e carroções no sítio, em 1912.

¹¹⁰ O Patronato Agrícola construiu em 1913, uma escola na Fazenda Velha.

E aquelas que estivessem próximas do espaço urbano, entravam em contato com o fezonismo¹¹¹, que paralelamente à forma capital/trabalho, mantinha o trabalho em casa com a família: “[...] um ou dois teares instalados em cômodos comuns da residência de um operário capacitado [...] com o passar do tempo, a mulher e os filhos aprendiam a trabalhar no tear ...” (RODRIGUES, 1979, p. 26).

Este operário capacitado “fezonista”, geralmente era mestre ou contra-mestre de feção, habilidade que levava em média 10 anos para ser adquirida. Nesse cenário a família era o quadro formativo profissional fundamental das novas gerações de trabalhadores.

Com a chegada das primeiras máquinas no município de Americana, do qual Nova Odessa era distrito, ocorreu uma crescente complexidade nas atividades trabalhistas e a educação escolar passou a desempenhar papel importante. Assim, conforme Campos (1977) no final da década de 40 houve a busca, aproximação e/ou valorização do capital cultural do professor Henrique de Campos, diretor do Grupo Escolar Nova Odessa para compor uma orientação política, na elevação do povoado à condição de distrito.

Uma grande indústria têxtil foi instalada em 1949 e considerada por muitos de seus moradores (até a década de 90) como um divisor de águas no desenvolvimento daquele município: “Nova Odessa antes e depois da **Fiação**¹¹²”. Como diz Bruno (1994) nas regiões onde prevalece a mais-valia absoluta, a acumulação de capital dá-se através da intensificação da jornada real; eliminação da porosidade entre as operações, sem qualificação dos trabalhadores, resultando na inserção precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, como pudemos constatar nas primeiras fichas pesquisadas nesta fábrica. O requisito qualificação ficou restrito a força muscular.

Conforme Bruno (1994), em termos históricos, a capacidade de trabalho foi caracterizada por três etapas. Na primeira, qualificação era a capacidade de realizar operações que exigiam esforço físico e habilidades manuais; na segunda etapa foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais e na terceira, atualmente, caracteriza-se pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho. Explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro. Os componentes intelectuais, na “Fiação” ficaram restritos desde o início aos postos da direção e foram preenchidos pela família do proprietário.

Ao nível nacional, houve “uma tendência ao abandono à forma tradicional de gestão de tipo familiar” (VARGAS, 1985, p.178.), mas em Nova Odessa os trabalhadores mantiveram paralelamente as relações de produção de estrutura familiar, embora sabe-se que muitos pais trabalhadores rurais se esforçam para que seus filhos estudem com o objetivo de que estes possam subir na escala social¹¹³. Mesmo trabalhadores não manuais, ocupados em atividades diversificadas, ligadas ao comércio ou à prestação de serviços, dependem em grande parte, de seu nível de escolarização (BILAC, 1978).

No Brasil, o governo propôs uma política educacional voltada para o ensino técnico. Tal fato não ocorreu no distrito de Nova Odessa, visto que as diretrizes tayloristas já haviam sido incorporadas no sistema educacional desde 1945, quando na

¹¹¹ Fezonista é o proprietário de uma indústria têxtil, que não dispende de suficiente capital de giro, presta serviços de mão-de-obra mecanizada a terceiros” (RODRIGUES, 1979, p. 26).

¹¹² “Fiação” é como é chamada pelos moradores essa fábrica têxtil.

¹¹³ Cf. REYGADAS; BORUNDA; QUINTANA, 1994.

jornada da educação, destacava-se o caráter ‘educativo do trabalho industrial’ e a importância do ensino primário para a difusão de um comportamento ‘racional’, conforme depreende-se da longa citação a seguir:

No ensino primário será necessário e suficiente orientar o espírito da criança para o fato de que qualquer trabalho concreto, ou mesmo uma opção singela, podem ser executadas de diversas maneiras, umas mais simples, outras mais complicadas, e que entre essas formas de proceder deve ser procurada aquela que permita realizar o objetivo com menor esforço. Para isso é preciso de antemão, pensar na maneira pela qual se deve realizar o trabalho e que, portanto, toda ação deve ser subordinada a um plano preestabelecido. Também se deverá fazer compreender à criança que a divisão do trabalho traz vantagens, que cada um deve executar a parte do trabalho para que possui mais jeito ou que está mais de acordo com sua constituição; tal como se verifica em todas as manifestações da vida na natureza, e que assim o trabalho se tornará mais rápido e mais perfeito. (Revista do IDORT, apud VARGAS, 1985, p. 169).

A nova racionalização¹¹⁴, provavelmente ameaçava a visão de mundo¹¹⁵ dos trabalhadores, mas isso foi incorporado com o tempo, pois décadas depois, ao entrevistar trabalhadores desta fábrica Búrigo, 1997, constatou que havia unanimidade por parte dos entrevistados em afirmarem que todos os seus filhos estudaram. Na busca de razões que os levassem a salientar a educação formal, encontramos no manual Avaliação do Trabalho¹¹⁶, desta fábrica, uma norma onde consta entre as competências, o item escolaridade¹¹⁷.

Além de facilitada com a isenção de impostos pelo poder público¹¹⁸, esta fábrica tinha também o respaldo de modelos como a “Associação Barão Souza de Queiroz de Proteção à Infância”¹¹⁹, de São Paulo, capital, e mantida por pessoas da mesma família do proprietário da fábrica. Esta Associação iniciou com atividades de auxílio aos necessitados (semelhança com o estado de bem-estar) e no momento de desenvolvimento do capitalismo adicionou outras disciplinas que auxiliassem esta mão-de-obra carente. Em 1949 passa a funcionar como grupo escolar e em 1954 passa a ter aprendizado profissional.

O Serviço Social da Indústria – SESI - chega a este distrito interiorano em 1953 com apenas cursos de trabalhos domésticos, como corte e costura (uma possível domesticação feminina).

No Distrito havia apenas um pequeno grupo escolar em 1957, com 14 classes nos dois períodos, duas escolas rurais e três municipais. A maioria dos alunos que tinha acesso ao estudo no Grupo Escolar eram filhos de migrantes rurais e trabalhadores nas

¹¹⁴ “[...] se considerarmos a racionalização só do ponto de vista da produção, ela se coloca entre as sucessivas inovações que fazem o progresso industrial; enquanto que, se assumirmos o ponto de vista do operário, o estudo da racionalização faz parte dum enorme problema...” (WEILL, 1979, p. 112).

¹¹⁵ Este pensamento pode ser melhor estudado em Sennett (1999).

¹¹⁶ Avaliação do Trabalho in *Linha de Engenharia Industrial*, Companhia Siderúrgica Nacional, 02.08.1957.

¹¹⁷ "... ouvindo discursos populares sobre a instrução, que "ter estudo", além de ser um direito, por ser um direito, também dá direitos. De fato, na medida em que a ideologia taylorista se assenta na ideologia da competência ou do mando e a vantagens econômicas e sociais graças aos conhecimentos, a competência é concretamente percebida pelos trabalhadores como criadora de direitos." (CHAUI, 1994, p. 171).

¹¹⁸ Lei Orgânica nº 194 do município de Americana, de dezembro de 1949, determinou isenção de impostos municipais para indústrias (Jornal O Tempo, 13.01.1952).

¹¹⁹ Fundada em 10 de novembro de 1874 como amparo à infância, foi atingida economicamente pelas conseqüências das duas guerras mundiais e foi mudando seu caráter estritamente filantrópico.

fábricas têxteis do Distrito. Em 1951 chegara à cidade um novo pároco, Padre Aurélio, advogado, pedagogo e professor de literatura. A seguir três afilhadas órfãs vêm morar com ele. As duas mais novas passam a lecionar como professoras primárias (substitutas) no Grupo Escolar e a mais velha, Salime, vai licenciar-se em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional em 1955. O capital religioso aliado ao capital cultural se faz presente em 1958: Padre Aurélio lidera em acordo com vários comerciantes e industriais locais, o processo de emancipação do município.

Haviam quatro grupos escolares em 1960 e até então a cidade havia passado por diversas fases no processo agrícola: primeiro, produção do algodão; segundo, avicultura; e em terceiro lugar a cana de açúcar. A industrialização ainda começava a se firmar no local. Ficava evidente a necessidade de reorientação do esquema escola-trabalho naquela fase.

Salime (afilhada do padre Aurélio) que em 1962 foi aprovada em concurso público para o cargo de Diretora de Escola, em 1966 removeu-se para o Ginásio Estadual de Nova Odessa (onde ficara até aposentar-se em 1983). Durante sua permanência neste cargo aperfeiçoou-se em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Implantação de Currículo nas Escolas de 1º grau, cursos sobre a LDB, entre vários outros. Por sua atuação como Diretora, primeira Coordenadora Municipal de Educação (vice-prefeita), Salime é considerada como a “memória viva da educação” nesta cidade.

Assim em 1970, já somavam doze os estabelecimentos de ensino, escolas públicas e privadas no município. As atividades educacionais se desenvolviam no município num perfeito entrosamento entre as autoridades estaduais, ligadas ao setor e os poderes municipais. A Prefeitura mantinha um serviço de alimentação escolar em convênio com a Secretaria da Educação. Conforme Nova Odessa – edição histórica ([197?]) as escolas estaduais passaram por transformações de acordo com a Redistribuição da Rede Física Escolar e aplicação da Lei nº 5692/71 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde consta em alguns de seus artigos a qualificação para o trabalho, e possibilidade de habilitação profissional em cooperação com as empresas.

Enquanto as fábricas pequenas buscavam seu espaço no campo econômico, na “Fiação” foram introduzidas novas formas de administração/ gestão do trabalho.

Foi fundado o SEANO - Serviço Educacional do Adolescente de Nova Odessa em 1972 presidido por Athayde Gomes, que foi auxiliar de escritório da “Fiação” em 1950, e a secretária era Salime. O SEANO (que era filial da AVANO – Associação Vicentina Assistencial de Nova Odessa, fundada em 1959 pelo Padre Aurélio) tinha como filosofia a orientação moral e cívica dos jovens de 12 a 17 anos, introduzindo-os na indústria, comércio e profissões liberais como estagiários.

A cidade já contava em 1973, com 13 unidades de ensino. Nesse ano, o Mobral¹²⁰ mantinha quatro classes de alfabetização funcional e três de educação integrada; e a Associação Barão Souza de Queiroz de Proteção à Infância mantinha oficinas de marcenaria, lustração, vime, tipografia, encadernação, serralheria e mecânica. A instrução religiosa ocorria na própria instituição.

Foi criada a Padaria Municipal em 1983, com a justificativa de atender a merenda escolar. O parque fabril da cidade aumentou, com os setores metalúrgico e químico, porém o setor fabril têxtil manteve sua primazia. Na Prefeitura Municipal foi criado o cargo de Coordenador de Ensino em 1989 que foi ocupado por Salime durante 10 anos (até 1999). Os jovens foram se formando e procurando novos lugares para trabalhar.

¹²⁰ Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967.

Conforme Barreto (2004), os anos 90 foram marcados por uma diversidade produtiva. Houve em 1999 a inauguração do CTVP - Centro de Treinamento e Valorização Profissional Dr Atayde Gomes, que mantinha cursos profissionalizantes gratuitos nas áreas de elétrica, pré-costura, panificação, construção civil.

Foi decretada a falência da “Fiação” e criada a Cooperativa “Cones”¹²¹; que de um ponto de vista pode ser vista como uma tentativa de manutenção da cidadania através do trabalho¹²². Amato (2006) constatou em sua pesquisa que a cooperativa Cones, apresentava um parque de máquinas obsoleto, o que interferia, segundo sua pesquisa, na baixa produtividade, juntamente com um perfil de operadores com baixa qualificação profissional (tanto do ponto de vista operacional como gerencial) face às atuais exigências do mercado de trabalho.

Segundo dados fornecidos pela então Secretária de Educação de Nova Odessa, Salime Abdo¹²³, a taxa de analfabetismo na cidade, em 2000, era de 9,7% e em 2001 foi instalada a Faculdade Network, com os cursos: Pedagogia, Administração e Sistemas de Informação. Ainda assim, pelas observações realizadas em campo e de acordo com dados estatísticos recentes não pudemos perceber mudanças significativas com referência a novas qualificações profissionais.

O que foi possível apreender no processo de industrialização iniciado nas décadas de 40/50 e seguintes nesta cidade foi uma tentativa de re-qualificar a mão de obra de acordo com as novas solicitações e tendências do mercado de trabalho local em consonância com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71.

A cidade continuou com seu perfil têxtil e mesmo os setores de metalurgia e química encontravam sua correspondência com aquele setor. Assim, as qualificações exigidas, restringiram-se quase tão somente àquela área, que conforme vimos (em pesquisa na “Fiação”) não apresentaram inovações tecnológicas tão inovadoras a ponto de requerer novas habilidades e/ou reclamar novo processo de trabalho.

E nem mesmo é possível mensurar nas esferas sociais de produção da capacidade de trabalho - esfera familiar, instituições especializadas, Escola, meio social e urbano - a necessidade da produção de qualificações diferentes das já oferecidas àqueles moradores. Eles parecem ter convivido pacificamente com o sistema de trabalho antigo, parcelarizado, de tarefas, e em “harmonia” com esse procedimento, conforme Kuenzer (1998): a pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender uma divisão social e técnica do trabalho. A seleção e a organização dos conteúdos foi regida por uma concepção positivista da ciência, fundamentada na lógica formal. “A habilidade cognitiva fundamental para o trabalho pedagógico é a memorização, valorizada em si mesma como evidência de aprendizagem.(...) Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional a não ser o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada seqüência” (KUENZER, 1998, p.36). Nada mais adequado do que uma escola que se organizasse de forma hierarquizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva.

¹²¹ A Cooperativa Nova Esperança – CONES – foi criada em 1998, com malharia, tecelagem, produtora de fios 100% algodão cardado tinto, um serviço terceirizado de tingimento de fios.

¹²² Se considerarmos a noção de cidadania estudada em Santos (1979).

¹²³ Entrevista ao jornal Correio Popular em 07 de janeiro de 2009.

Até este momento não foi possível realizar um estudo aprofundado para auferir até que ponto a escola em Nova Odessa apresentou propostas pedagógicas que tenham atingido plenamente seus objetivos, como, por exemplo, qualificar para o trabalho. Porém, visto que em 1945 a política educacional governamental voltada para o ensino técnico, incorporou as diretrizes tayloristas no sistema educacional, pressupõe-se que essa mesma diretriz foi contemplada e/ou reforçada na LDB 5692/71 e nessa direção a pesquisa de Amato (2006) nos dá pistas de resquícios de continuidade do mesmo processo de trabalho na cooperativa. Assim somos levados a concluir que a escola e o trabalho continuam funcionando “satisfatoriamente” na cidade, graças a este entrelaçamento de objetivos. Com algum deficit por certo, devido ao crescimento não só demográfico, mas considerando os novos processos de reestruturação do trabalho ao nível mundial, globalizado, que chega aos lugares, mas nem sempre encontra campo adequado para se instalar.

3 Considerações Finais

O processo de aprender escapa dos muros da escola. Há outros espaços pedagógicos e múltiplos os lugares onde se tem a informação, e há novos atores pedagógicos também. Nos anos 1980, na fábrica, os educadores eram os supervisores de linha, responsáveis por funções de controle administrativo, concepção de trabalho e disciplinamento; depois foi a vez dos engenheiros de produção e nos deparamos com os cooperados que nos trazem interrogações: como os trabalhadores se educaram sem aquelas figuras a quem era delegada esta função? Em que medida os processos educativos que se dão no interior das cooperativas, reproduzem a lógica da fábrica, e o que reproduzem na educação que é chamada de “pedagogia da fábrica”?

A tese de Kuenzer (1998) de que a posse dos conhecimentos que permite compreensão e a inserção no mundo do trabalho, além de ser um direito dos trabalhadores, é estratégica para sua sobrevivência fica evidente neste caso, pois foi o nível de conhecimento e qualificação que adquiriram que lhes permitiram trabalhar como cooperados. Porém, eles têm a propriedade dos meios de produção, mas não têm os segredos da gestão: não têm a ciência que o sistema capitalista não propiciou chegar ao chão da fábrica. E é sentida a falta que faz a escola para os trabalhadores, uma escola de qualidade e equidade para os trabalhadores.

Essa educação de qualidade requer um ir além do espaço reservado da escola formal e estudar o novo lugar pedagógico. Dar outro tratamento ao projeto pedagógico, que tome o mundo do trabalho e das relações sociais como eixo definidor dos conteúdos. Incorporar também outros conteúdos; outro processo do conhecer. Em Nova Odessa faz-se necessário construir uma nova proposta pedagógica, fundamentada na articulação entre conhecimento do trabalho e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho; articulação dos diferentes atores para a construção da proposta: sociedade civil, professores e pedagogos, responsáveis pela gestão da educação. Requer, ainda, que se veja a concepção de qualificação como um processo histórico resultante de articulação de múltiplos fatores; o conhecimento e as concepções que o aluno/trabalhador acumulou no transcurso de sua experiência de vida, de educação e de trabalho (saber tácito).

Kuenzer (1998) afirma que a nova pedagogia do trabalho é perpassada pelas contradições que marcam a relação entre capital e trabalho, mas as políticas educacionais vigentes viabilizam as positivities apenas para um grupo restrito de trabalhadores. Os países desenvolvidos investem na educação básica e educação

científico-tecnológica, como fundamento para uma sólida formação profissional, o que não tem ocorrido nas economias menos desenvolvidas. Para ela, resta saber qual o papel que a escola vai assumir, já que é um espaço contraditório: a prática conservadora na seletividade convive com a prática transformadora no acesso ao conhecimento e ao método científico.

Um bom exemplo: considerar a história da educação, enquanto formação para o trabalho, partindo do contra-ponto: educação/desenvolvimento da cidade, exemplo do estudo aqui ensaiado do município de Nova Odessa.

Além de refazer o pensamento pedagógico será necessário - e não acredito que isso seja breve no tempo - reeducar o pensamento do próprio ato de educar, do professor. Não que ele não seja possuidor de um cabedal de conhecimentos, mas ele pode formar um novo homem, que não apenas adquira informação, mas resgate sua capacidade de gerir a própria vida, a própria capacidade de trabalhar, de pensar, de criar sua práxis.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Zuleica M.F. **Brava gente**, São Paulo: Brasiliense, 1986.

AMATO NETO, João. Complexos cooperativos e desenvolvimento local: um estudo de casos brasileiros. **SISTEMAS & GESTÃO**, (Niterói) v.1, n.3, set/dez. 2006.

ARRUDA, Wanderlino. A influência do algodão na fixação do homem ao solo. **Boletim de Agricultura**, Minas Gerais, p. 310, 1957.

Avaliação do Trabalho, In: **Linha de Engenharia Industrial**, Companhia Siderúrgica Nacional, 02.08.1957, mimeo.

BARRETO, Paulo Sérgio. **Nova Odessa: um século de história, cultura e cidadania**. Americana: Adonis, 2004.

BILAC, Elizabete Dória. **Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Símbolo, 1978.

BOLDRINI, Maria Irani. **A imigração leta** – o Núcleo Oficial de Nova Odessa. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989, 132 fs.

BRUNO, Lucia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO. Lucia (org) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo** – leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

BURIGO, Nelia Maria Puccini. **Nova Odessa – o trabalho e concepção de vida tornada fé**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997, 117 fs.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994

HOFFMAN JUNIOR, José. **Livro Histórico da cidade de Nova Odessa**. Campinas: Millenium, 2007.

KUENZER, Acácia Z., As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S Carapeto (org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

Nova Odessa – edição histórica. São Paulo: Excalibur, {197-?}.

RODRIGUES, João Antonio. **Geografia das indústrias**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

SANTOS NETO, José Moraes. **Nova Odessa, 100 anos**: da terra fértil, os frutos do progresso. Edição Bilingue. Campinas: Komedi, 2006.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Afiliada, 1999.

REYGADAS, Luis; BORUNDA, Gabriel; QUINTANA, Victor. **Família y trabajo em Chihuahua**. Ciudad Juarez: Universidad Autónoma de Ciudad Juarez, 1994.

VARGAS, Nilton. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. In: **Ciências Sociais Hoje**, 1985, p. 178.

WEILL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CORES, FORMAS E TEXTURAS DA ARTE VISUAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL (3-5 ANOS DE IDADE)

Renata Q. Alves Ferreira¹²⁴
Angela Harumi Tamaru¹²⁵

RESUMO

Gerar o desenvolvimento e as capacidades das crianças de ler e produzir imagens tem sido uma discussão bem relevante nas instituições de educação infantil, porém, qual a definição de sua importância que se tem dado a determinadas atividades que são feitas para tal promoção? Este trabalho visa discutir a relevância das atividades artísticas propostas, entre elas, a produção do desenho, seja ele por diferentes meios de materiais, tais como pintura, texturas, gravuras, colagem e cores, trazendo a visual como um dos recortes das múltiplas linguagens que a arte oferece. Demonstrar a importância que a arte visual tem no desenvolvimento infantil, relacionando a prática artística e suas contribuições para o desenvolvimento, envolvendo o educador para assim fazer o comparativo de processo evolutivo das crianças, e que a criança possa representar suas vivências através do desenho e seja capaz de nomear e de relacionar elementos desenhados, bem como valorizar suas produções e as de outras crianças e da arte em geral. A coleta dos dados do presente trabalho abrangeu estudos de caso, pois foram investigadas duas crianças, um menino e uma menina, entre 3 e 5 anos e suas evoluções no desenvolvimento do desenho do maternal ao nível II da Educação Infantil de uma escola particular situada no município de Nova Odessa. O trabalho tem como objetivo investigar o processo do desenvolvimento e ensino-aprendizagem na primeira infância a partir da exploração do mundo das artes visuais. Dentre os autores trabalhados, estão Méridieu (2006), Barbosa (2007) e Sans (2014).

Palavras-chave: Educação infantil. Desenho. Artes plásticas.

ABSTRACT

Generate development and the capacity of children to read and produce images has been a very relevant discussion in educational institutions, however, what the definition of its importance that has given to certain activities that are done for this promotion? This article discusses the relevance of artistic activities proposed, including, production design, be it by means other materials: paint, textures, prints, collage and colors, bringing the visual as one of the cutouts of the multiple languages that art offers. Demonstrate the importance of visual art has on child development, relating to artistic practice and its contributions to the development, involving the teacher to do so the comparative evolutionary process of children, and the child may represent their experiences through design and is able to name and relate drawn elements, as well as enhance their productions and those of other children and art in general. The collection of the present data included case studies as they have been investigated two children , a

¹²⁴ Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network. renata.tata@uol.com.br

¹²⁵ Professora Doutora no curso de Graduação em Pedagogia das Faculdades Network e Coordenadora do Curso, angelaharumi2000@yahoo.com.br

boy and a girl, between 3 and 5 years and their evolution in the development of maternal drawing level II of early childhood education in a private school located in city of Nova Odessa. The study aims to investigate the process of development and teaching and learning in early childhood from the exploration of the visual arts world. Among the authors are worked Méridieu (2006), Barbosa (2007) e Sans (2014).

Keywords: *Childhood education. Drawing. Visual arts.*

1 Introdução

Segundo Ranei (1998), volume 3, as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bi como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, nos brinquedos, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos conferem caráter significativo às Artes Visuais. E assim é dito no documento:

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.

Faz-se necessário que o professor da educação infantil “ressignifique” seu olhar, afinal, os RCNEI’s já tem muitos anos e até agora ninguém parece utilizá-lo. É necessário que se tenha um novo olhar para a produção plástica da criança como os desenhos, pinturas, colagens e outras expressões, apropriando do seu universo de imagens, convidando as crianças à produção artística – desenhos, pinturas, esculturas, colagens – e a observar alguns elementos constituintes da linguagem visual, tais como: ponto, linha, forma e cor.

O ensino de artes visa desenvolver nas crianças as capacidades de ler e produzir imagens, de tal maneira que ampliem o conhecimento sobre o mundo e sobre a linguagem da arte. As crianças são convidadas a apreciar a produção artística (desenhos, pinturas, colagens, etc.) nacional e internacional e, assim, observarem alguns elementos que constituem a linguagem visual como citadas.

Nas atividades de produção de desenho, em que são manuseados diferentes tipos de materiais (lápiz, canetinhas, tinta guache, etc.) e papéis com diversas texturas, ou até mesmo o chão ou azulejos, espera-se que, ao longo do ano, as crianças usem o desenho para representar suas vivências e sejam capazes de nomear e de relacionar elementos desenhados, valorizando, dessa forma, suas produções, as de outras crianças e da arte em geral.

2 Referencial Teórico

Os valores atribuídos à arte na educação infantil estão relacionados a uma atividade auxiliar sem a intenção de atingir algum objetivo. Este estudo teve como

finalidade acrescentar ao conhecimento educacional a melhora da qualidade de ensino oferecida às crianças, partindo de pressupostos teóricos que elevassem os benefícios do ensino das artes para o desenvolvimento infantil, especificamente a arte visual, para que possa estabelecer inter-relação com os seguintes aspectos: social, moral, afetivo, motor e cognitivo da criança.

Na educação infantil, a arte visual traz subsídios para o desenvolvimento das potencialidades através de diferentes atividades: auxilia na coordenação motora, amplia o repertório de imagens, estimula a observação das diferenças e detalhes e incentiva a criatividade, soltar a imaginação, expor ideias, entre outras.

Entre bibliografias pesquisadas para o desenvolvimento do projeto, está o livro **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos** (FERREIRA, 2001), que traz experiências de vários profissionais da área de artes e tem a intenção de mediar conhecimentos e reflexões sobre o ensino artístico e sugere atividades e expõe ideais para que os professores possam interagir melhor com seus alunos e tenham um melhor aproveitamento.

Ferreira (2001, p.35) traz em seu livro um padrão de ensino artístico que, com pequenas variações, ocorre tanto nas aulas de música, como nas aulas de artes visuais, dança e teatro, apresentando as seguintes características:

As atividades são propostas pelo professor e desenvolvidas de modo padronizado: todos fazem a mesma coisa, ao mesmo tempo, geralmente fornecidos pelo professor;

As atividades estão condicionadas à realização de um produto final, de modo que o prazer inerente ao processo de projetar e experimentar sem tal compromisso fica descartado;

O produto final é excessivamente valorizado e deve atender a certo padrão estético – o do professor;

As atividades de arte não são entendidas nem valorizadas como forma de desenvolver o pensamento, a imaginação, a criatividade e aspectos sócio-afetivos.

Essa referência contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente por ter um item que expõe claramente o ensino das artes visuais, explicitando análises e relatando experiências partindo do contexto e do cotidiano escolar.

Ferreira (2001) explica que o desenho que a criança desenvolve na escola é um produto de sua atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual, sendo o desenho um processo complexo que envolve imaginação, realidade cotidiana e figuração.

O livro **Inquietações e mudanças no ensino da arte** (BARBOSA, 2007), importante para este estudo, surgiu através da série de cinco programas sobre Arte na Escola, apresentada pela TV Escola, com a participação de vários profissionais da área de artes. Eles trazem contribuições voltadas para o foco da arte na criação de valores para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Apresentam-se as mudanças no processo artístico visto no ambiente escolar, desde a formação docente, as linguagens artísticas, as tecnologias e o produto final que essa disciplina tem como finalidade. Os capítulos trazem questões para reflexão e bibliografias para se aprofundar mais no assunto.

As questões levantadas nesse livro são interessantes, pois trazem contribuições para repensarmos o ensino das artes quanto às formas pelas quais o ensino das artes tem sido apresentado. Contribui para a reflexão de como dar conta de uma disciplina que é

deixada, muitas vezes, em segundo plano. Com essa perspectiva, irá trazer pressupostos para a composição do projeto, ampliando o assunto em questão, recolocando outros aspectos importantes que compõem o processo da contribuição do ensino das artes na educação infantil, dando base e alicerce para uma metodologia eficaz.

É importante ressaltar que a criança se apropria dessa linguagem antes mesmo de dominar a escrita e a leitura, sendo que os rabiscos e os desenhos são as primeiras formas de expressão gráfica da criança, tornando-se instrumento de comunicação acompanhado por gestos e falas. É percebido, inclusive, que, muitas vezes, os desenhos constituem suplementos de representação gestual e, ao desenhar, elas indicam o que desenham, e o lápis acompanha o gesto auxiliando na representação, segundo o livro **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOSTSKY, L. S., 2001). Outro livro importante é **Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil** (DERDYK, 2015), que convida o professor a refletir sobre a linguagem gráfica infantil e para que ele experimente o desenho em toda sua criatividade, sem esquecer que vivência prática é fundamental para compreender o universo gráfico. Convidar o professor a essa vivência sugere que quem sabe a partir da própria capacidade de desenhar possibilita o encontro entre o adulto que é e a criança que foi um dia.

A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer, o que significa uma intensa atividade interna, incalculável para nós, adultos. É um prazer autogerado, diferente do prazer sentido pela obtenção de alimento, de calor, de carinho. A criança da magia depende exclusivamente da criança. (DERDYK, 2015, p. 63).

Segundo Derdyk (2015), é necessária para a criança e para o adulto a inter-relação entre a educação vivencial e uma educação que visa o desenvolvimento da inteligência; ela cita teóricos importantes no desenvolvimento da produção gráfica das crianças, porém, nesse livro, não se utiliza dos estágios que tais teóricos descobriram, mas mostra que o desenvolvimento é cheio de idas e vindas por se tratar de um processo. As crianças vivem hoje em uma sociedade de consumo, que sempre busca a necessidade de cada indivíduo, com isso, a criança é cercada pela TV, internet, etc., que trazem um mundo para elas, deixando o imaginário fluir. Com isso, os desenhos podem detectar um conteúdo manifesto (o que a imagem representa) ou um conteúdo latente (com mensagens escondidas no papel), isso porque o desenho pode representar signos gráficos, fruto do exercício mental, emocional e intelectual.

O livro **O Desenho Infantil** (MÈREDIEU, 2006) discute sobre métodos utilizados na análise do grafismo, apontando perspectivas para analisar tais desenhos. É um livro voltado para as crianças, indicado para professores em geral, porém em especial para os de Artes, psicólogos, etc. Este livro se apresenta em cinco capítulos, todos voltados para a criança, no caso do trabalho apresentado, destaque deste, a parte em que se trata das grandes fases da evolução do grafismo, e nele a autora cita Luquet e seus quatro estágios na evolução do grafismo infantil, sendo eles os seguintes:

→ **realismo fortuito:** por volta dos 2 anos, põe fim aos rabiscos da primeira infância, e os traços das crianças aparecem sem um objetivo específico, porém, ao observar, ela percebe semelhanças entre seu desenho e os objetos – sendo capaz de nomeá-lo;

→ **realismo fracassado:** entre os 3 e 4 anos, caracteriza-se pelas tentativas de reprodução do objeto, em que a criança começa a perceber a forma dos objetos e, ao desenhá-lo, vai tentando cada vez mais aperfeiçoar seus traços com o real, embora desproporcionais, pois suas estruturas psíquicas e motoras estão em desenvolvimento;

→ **realismo intelectual:** dos 4 aos 10-12 anos, os desenhos já apresentam elementos semelhantes ao do objeto, a criança desenha não o que vê, mas o que sabe, havendo uma coordenação entre as formas, o espaço e a cor que estruturam o desenho, aparecendo dois processos (o plano deitado – em torno de ponto ou eixo central, como exemplo, árvores de cada lado de uma estrada), e a transparência ou representação simultânea, como o bebê dentro do ventre da mãe;

→ **realismo visual:** o período por volta dos 12 anos, e às vezes desde os 8 ou 9 anos, caracteriza-se pelos elementos visíveis do objeto, quando a criança faz críticas ao que desenhou, e atributos do seu convívio social e cultural aparecem em suas produções, assim como o papel decorativo e realista nas cores.

O livro **A criança e o artista** (SANS, 1994), que realiza uma abordagem de como a criança desenha, também cita fases diferenciadas por faixas etárias do desenvolvimento do desenho da criança; nele são apresentadas algumas imagens que esclarecem facilmente tais fases, mostrando um estudo de que a criança carece de atenção ao desenhar. O livro cita comparações feitas entre desenhos de crianças de mesma faixa etária exatamente na forma de representar, mostrando analogias, ou seja, mostra que, mesmo existindo semelhanças, percebe-se o caráter criativo de cada uma, embora mencione as fases por idades.

Uma parte desse livro trata do desenho como alternativa do brincar e assim é citado:

Brincar e desenhar com espontaneidade faz parte da natureza da criança. É necessário que o adulto a auxilie a não perder essa imaginação fértil que se manifesta principalmente por intermédio de sua ação lúdica. O adulto é reflexo de sua infância, e só por isso já bastaria para que essas atividades merecessem respeito (SANS, 1994, p. 42).

Sobre esse parágrafo, o autor retrata que é através do respeito pela ação lúdica que acredita ser possível a formação de uma sociabilidade entre os homens. A criança, quando estimulada, é capaz de, na juventude e na vida adulta, tornar-se agente transformadora da cultura, da paz e dos verdadeiros valores essenciais à vida humana.

Por mencionar esse livro, outro recentemente lançado é **Pedagogia do desenho infantil** (SANS, 2014), que aborda a valorização do desenho, cujo objetivo principal é auxiliar estudantes na prática do magistério bem como, a quem interessar, trazer a importância de conhecer o significado do desenho para a criança. O livro é apresentado em quatro capítulos, sendo que o primeiro aponta a importância da escola na criatividade; o segundo traz as etapas do grafismo; o terceiro apresenta que a criança cria a partir de releituras, de suas vivências; e o último enfatiza a responsabilidade do educador na aprendizagem de seus alunos. Mas, ao que interessa a este trabalho, volto ao segundo capítulo, em que o autor menciona as etapas do grafismo infantil, baseando-se nas pesquisas de Viktor Lowenfeld: “a seguir, estão focadas algumas etapas do

percurso do grafismo infantil, estando, a maioria delas, baseada nas pesquisas de Viktor Lowelfeld (1976)” (SANS, 2014, p. 43).

Segundo o autor, as etapas estão divididas em:

→ **Fase inicial:** a partir dos 2 anos, a criança começa a desenhar, porém se interessa mais pelo material ou efeito produzido nele do que a própria arte, desenhando com rapidez, sem se importar com qual mão irá segurar o lápis, sem ter uma coordenação muscular segura. Mas, nessa fase, ela já é capaz de fazer riscos em um papel e, aos 3 anos, a criança possui a coordenação muscular e assim desenha com mais firmeza, gostando de imitar a escrita e rabiscar sobre inúmeras marcas repetitivas. Aos poucos, começa a perceber que dá para relacionar o que desenha e o mundo exterior, assim passando a dar nomes ao que faz. Na fase dos 4 aos 5 anos, quando a criança desenha uma figura humana, passa a ser mais cuidadosa nos detalhes, desenhando orelhas, pernas, braços, umbigos, etc. e, a partir daí, começa a desenhar com mais frequência os objetos do seu cotidiano, porém os coloca no papel, sem relacioná-los uns com os outros, deixando-os solto no papel, mas logo pode representar cenas, como um copo em cima de uma mesa;

→ **Figuração esquemática:** A partir do 6 anos, a criança desenha mais claramente, consegue demonstrar afetividade de valores em relação aos personagens, objetos e locais que representam, bem como desenha o que sente sobre o elemento e não como o vê fisiologicamente, importando-se com o significado que lhe atribui;

→ **Figuração realista:** por volta do 10 anos, descobre o plano, seu senso crítico fica mais exigente, procurando cada vez mais por uma lógica em sua criação. O livro cita que, ao se aproximar da puberdade, a criança cada vez mais une a visão analítica à descritiva, tornando-se “realista”.

A importância das artes visuais na Educação Infantil visa à capacidade da criança de produzir e criar segundo suas habilidades e seu olhar de mundo e não a beleza estética. Tal arte desenvolve uma conscientização e valorização do ser humano, em especial, às crianças, não pelo que ela tem de material ou pelo seu valor econômico e, sim, a valorização como pessoa, capaz de criar e recriar.

A criança em suas atividades artísticas, no contato com diversos objetos e materiais, pode ampliar seu conhecimento cultural, sendo a arte uma disciplina importante, desse modo, é necessário que os professores estejam preparados para trabalhar com seus alunos, bem como as escolas devem estar aptas a oferecer diversos materiais e objetos para que seus alunos tenham contato com as mais variadas formas artísticas, já que crianças são influenciadas desde cedo por imagens de desenhos, rótulos, tablets etc, cabendo ao professor transmitir novos conhecimentos e experiências além do que a criança já possui quando chega à escola.

De acordo com o PCN de Arte e o Currículo, o ensino da arte se articula em três eixos norteadores: produzir/criar – o fazer artístico referindo-se a ação de construir, criar, fazer; apreciar – apreciação significativa da arte e do universo a ele relacionado; e o refletir – a arte é produto da variedade de culturas que fazem parte da história, ou seja, contextualização.

3 Pesquisa e Metodologia

A investigação a respeito do tema proposto partiu de pesquisas bibliográficas que enfatizam o significado do trabalho com a arte, em especial, o desenho infantil, mostrando que o desenvolvimento da criança não ocorre isoladamente, porém envolve importantes aspectos nos contextos cognitivo, sócio afetivo e psicomotor.

A coleta dos dados do presente trabalho foi realizada com o estudo de caso de duas crianças, um menino e uma menina, entre 3 e 5 anos e suas evoluções no desenvolvimento do desenho do maternal ao nível II da Educação Infantil de uma escola particular situada no município de Nova Odessa. As atividades apresentadas aconteceram por intervenção e orientação das professoras, através de um trabalho multidisciplinar, por exemplo, trabalhando a leitura e o desenho como forma de observação da leitura, através do conteúdo apostilado e preparado para os trabalhos selecionados e cedidos pelos pais. Nesse sentido, foram selecionadas as produções dessas crianças no período em que possuíam idades entre 3 e 5 anos, produzidas em diversos momentos. Os desenhos coletados visam mostrar a individualidade que cada um tem em seu processo de criação e evolução, sendo o período da menina de 2009 a 2011 e do menino, de 2011 a 2013, assim como, identificar os estágios de Luquet mencionado por Méridieu (2006), e os estágios de Lowelfeld, mencionados por Sans (2014), apresentados na revisão teórica.

4 Resultados e discussões

A seguir, apresentamos os desenhos das duas crianças conforme as idades e nível em que se encontravam, ou seja, as figuras de 1 a 4 foram realizadas no maternal; as figuras de 5 a 8, o nível I e, para finalizar, as figuras de 9 a 12, o nível II da Educação Infantil:

| |
|--|
| (menina de 3 anos e 8 meses) – maternal |
|--|

Figura 1 - Jogo de boliche com a classe

A aula trabalhada foi “Brincando e Aprendendo”, a professora elaborou um dia de jogo de boliche com garrafas pets e, para finalizar, pediu aos alunos que representassem a brincadeira por meio de desenho.

Essa representação, desenhada com cores alegres, pode-se notar que a criança estava feliz. Percebe-se que seu desenho está relacionado com o conteúdo da aula. A criança tentou fazer seu autorretrato, jogando o boliche. A característica do desenho é a de cefalóide sem corpo, fase inicial do desenho, segundo Lowenfeld, e realismo fracassado, segundo Luquet. Uma tentativa de se apropriar do real, sem ainda consegui-lo.

(menina de 3 anos e 8 meses) – maternal

Figura 1 - A Cidade em dia de chuva

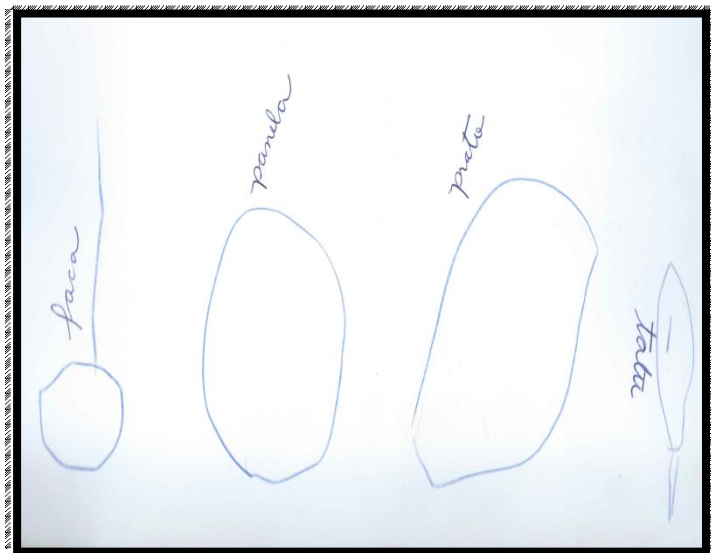
Foi trabalhado sobre “Como fica a Cidade em dia de chuva”. A professora, em conversa com as crianças, trabalhou sobre o que acontece em dia de chuva, e como ela faz bem ao nosso mundo, porém a criança desenhando apenas a chuva caindo, como se fosse uma tempestade, pois o preto acima, que representa a força da chuva, pode-se notar que, nos riscos de queda da chuva, é apresentado um ritmo, uma sequência.

(menino de 3 anos e 7 meses) – maternal

Figura 3 - Representação da brincadeira “Pimenta Pimentinha”



Foi trabalhada a brincadeira “Pimenta, Pimentinha”, cuja regra era a seguinte: a professora colocava os alunos em círculo e depois escolhia alguns alunos para acompanhá-la na roda e se ela puxasse rápido o aluno pelo braço, significava Pimenta; se puxasse devagar, pimentinha; e, se envolvesse pela cintura com um dos braços, significava sapatinho de algodão. Após a brincadeira, a professora pediu aos alunos que representassem essa brincadeira através do desenho. O aluno desenhou figuras preenchidas, em que o primeiro círculo aparece de forma vertical e os riscos dentro representam a escrita em traços, do mesmo jeito que a figura do meio lembra as garatujas, porém, para esse aluno, foi representado, da esquerda para a direita, pimentinha, pimenta e sapatinho de algodão. Nesse caso, o aluno está na fase inicial segundo Lowenfeld.

(menino de 3 anos e 9 meses) – maternal**Figura 4** - Desenho de uma faca, uma panela, um prato e um como descrito pela professora

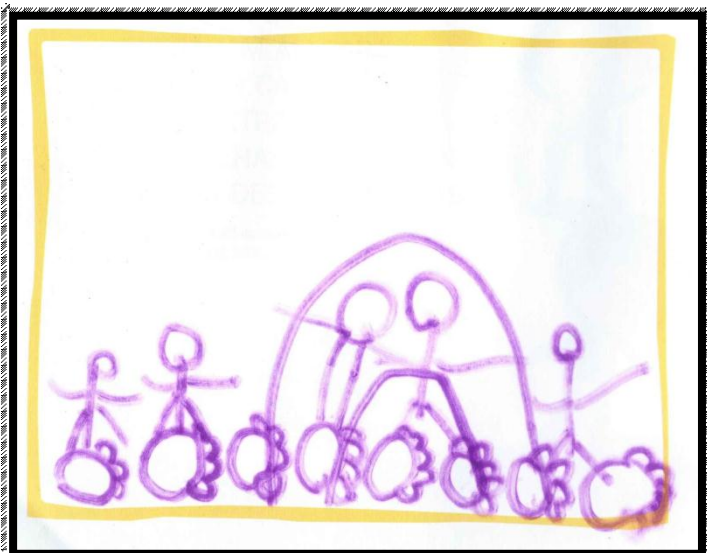
Essa figura representa o que está discriminado, porém foi trabalhado um texto chamado “João corta o pão, Maria mexe o angu. Teresa põe a mesa, para a festa do Tatu” e, nessa figura, a criança tentou representar o que ele conhece, ou seja, o real, portanto, nesse desenho, ele estava na fase do realismo fracassado segundo Luquet.

(menina de 4 anos e 3 meses) – nível I**Figura 5** – “Menina bonita do laço de fita”

Foi trabalho o livro **A menina bonita do laço de fita**. Nele se percebe que a menina prestou atenção na história e tentou retratá-la. No desenho, ela representa um tronco marcado na grama, percebe-se um ritmo em sua forma de representação da grama, tal como antigamente eram feitos exercícios para a coordenação motora fina. A menina desenha com cores alegres, o que demonstra que ela gostou da história, diria que, nessa fase, a criança se encontra num período em que quis representar a realidade do que ela ouviu, assim como a menina da história era uma criança de cor.

| | |
|---|--|
| | |
| (menina de 4 anos e 7 meses) – nível I | |

Figura 6 – A menina e os colegas entrando e saindo de uma caverna



Nessa Figura, a professora trabalhou com o lema: “De uma caverna nada se tira, a não ser fotografia; nada se deixa, a não ser pegadas; nada se leva, a não ser lembranças” e, após a professora trabalhar o lema, mostrou na apostila a imagem de uma caverna, conversou com os alunos e pediu que eles representassem, através do desenho, o que fariam em uma caverna. Assim, a criança se representou com os colegas entrando e saindo da caverna, nota-se que ela se focou nos pés, pois é o que a faz entrar e sair da caverna, ela apresenta um ritmo através desses pés, ou seja, uma repetição, e estes representam as pegadas, item bastante retomado nessa temática.

(menino de 4 anos e 11 meses) – nível I**Figura 7** – Caverna construída pelo menino e os colegas na classe

A professora trabalhou sobre “Caverna”, apresentando uma na apostila e conversando com seus alunos sobre como é uma caverna. Apresentou o lema da caverna, mostrou imagem de uma caverna. Na Figura 7, o menino representou em seu desenho como ele e seus colegas poderiam construir uma caverna na sala de aula. Nesse desenho, nota-se que ele fez seu corpo e o dos colegas em forma de cruz; nota-se que há repetição desse formato. A professora descreveu o que a criança e sua interação com os colegas disseram ter usado como material de construção dessa caverna: madeira, lençol, papel, cadeira, etc. Diria que, nesse desenho, a criança tentou representar a realidade do que eles fizeram na sala de aula, como eles juntaram mesas, cadeiras e lençol e assim iam para baixo delas como se estivessem dentro da caverna.

(menino de 5 anos) – nível I

Figura 8 – Desenhado da direita para esquerda uma cesta de frutas e um painel para fazer um quadro, Cebolinha batendo na Mônica e a Magali também batendo na Mônica



O trabalho foi dirigido por uma tirinha da turma da Mônica, em que aparecia o Cebolinha tentando fazer uma pintura de um quadro de uma cesta de frutas e, logo atrás dele, aparecia a Mônica, dizendo para ele terminar rápido. Logo aparece a Magali vindo, como se a Mônica avisasse ao Cebolinha que a Magali iria comer todas as frutas da cesta. Na sequência da atividade, a proposta era que o aluno, através do desenho, representasse outro final para essa história. O menino representou um final com o Cebolinha e a Magali batendo na Mônica, cujo desenho ele não quis pintar, fez apenas com o lápis preto. Nesse desenho, há boa representação do gênero feminino e masculino, mas não se pode deixar de notar a subversão feita pelo menino, ao aliar a Magali ao Cebolinha, traindo a amiga Mônica, pois nos desenhos a Magali nunca bate na Mônica.

(menina de 5 anos e 7 meses) – nível II

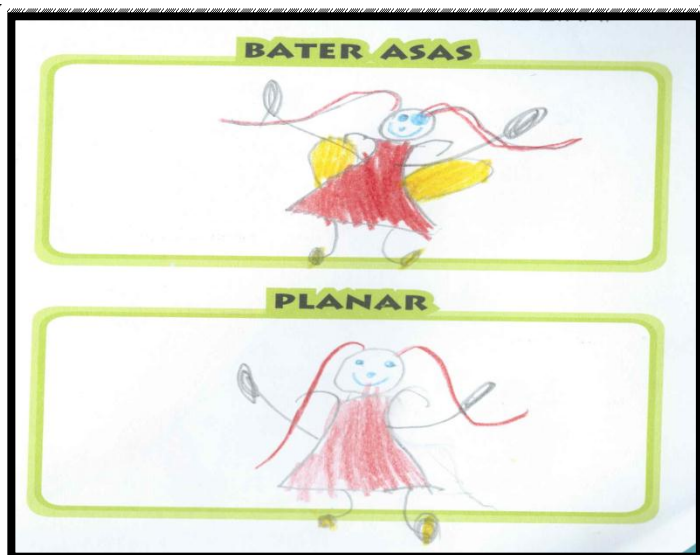
Figura 9 – “Alice no país das Maravilhas”



O objetivo foi trabalhar o tema “Todo mundo tem histórias para contar”. A apostila trazia texto sobre “Reino do Livro”, o qual apontava que a Biblioteca da Alemanha se localizava em um Castelo, a professora fez a leitura e conversou sobre “castelo”, onde se percebe que foi perguntado se as crianças conheciam algum castelo, se já ouviram histórias que se passavam em castelos, bem como o próprio texto citava Alice, Peter Pan, Harry Potter, etc.. E logo era pedido para que as crianças respondessem através de desenhos quais outras histórias conheciam ou a que mais gostavam. Podemos observar que a menina desenhou mais claramente a figura humana que, no caso, é Alice; percebe-se que a personagem chegou ao chão. O esquema corporal está mais definido, quando comparamos como ela desenhou o corpo na figura 1 e como esta desenhado na figura 9, com mais detalhes, apresentando em seu desenho ritmo, consciência.

(menina de 5 anos e 8 meses) – nível II

Figura 10 – Menina “Brincando de Albatroz”



Nessa atividade, a professora trabalhou sobre a Antártica, área de gelo, e também sobre a ave Albatroz. A professora explicou que é uma ave que pode chegar a medir 3,5 metros de uma ponta a outra das asas e que essa ave pode voar planando, ou seja, ficar por um grande período voando sem bater as asas, daí a proposta de colocar as crianças para brincarem de albatroz, ou seja, brincaram de voar batendo asas e sem bater asas, como o “Albatroz”. Nota-se que, a menina se representou de duas maneiras, voando batendo asas e sem bater asas. No caso, ela tentou imitar o que aprendeu sobre a ave, representando como seria essa realidade.

(menino de 5 anos e 11 meses) – nível II

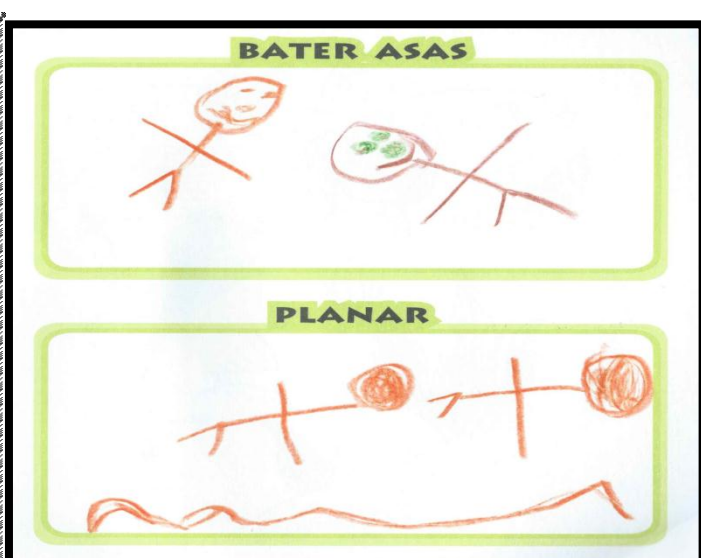
Figura 11 – “Piratas do Caribe do Ben 10”



A proposta sugerida é a mesma da Figura 9, embora as apostilas sejam de anos diferentes. Podemos dizer que o menino fez várias representações humanas que, no caso, é de uma cena de desenho do Ben 10 em Piratas do Caribe. Como podemos observar, ele evoluiu em seu estágio do maternal ao término da Educação Infantil, apresenta uma repetição em cruz nos corpinhos, bem como tem a definição de Ben 10 em verde, o que é esperado para o desenvolvimento infantil.

(menino de 6 anos) – nível II

Figura 12 – Menino “Brincando de Albatroz”



Nessa atividade, proposta foi a mesma da figura 10, embora as apostilas apresentem anos diferentes.

Nota-se que o menino fez a mesma representação, colocou-se voando e planando; percebe-se que ele resolveu o eixo do corpo da cintura para baixo, ele já traçou a linha mediana, ou seja, ele percebeu que seu corpo possui membros superiores e inferiores.

Considerações finais

O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança; nele a criança passa por processo vivencial e existencial, ou seja, no desenho, a criança se expressa, comunica-se. O desenvolvimento criativo, seja qual for a atividade em que ela esteja envolvida, é fundamental para seu crescimento.

A criança é um ser curioso e atento, vive em movimento e tem o mundo a ser conquistado, sua visão de mundo e seu processo de desenvolvimento são cheias de idas e vindas. Ao desenhar, a criança estabelece relações entre significantes (parte física da palavra (grafia + som) e significados (conceito transmitido pelo significante), ou seja, ela desenha por signos, exemplo disso é que, se pedir para a criança desenhar uma mesa, ela tem sua imaginação e significado da palavra mesa e logo tenta desenhar uma.

É necessário ao educador “absorver a noção da possível inter-relação e interdependência de todas as instâncias físicas, psíquicas, emocionais, culturais, biológicas, simbólicas, enfim, de tudo o que concorrer para o pleno desenvolvimento da criança” (DERDYK, 2015), bem como vivenciar o desenho com potência expressiva e poética.

É fundamental resgatar a criatividade do educador, pois criar tal como viver é um processo existencial e isso trará ao professor uma interpretação menos errônea nos desenhos e lhe ampliará repertórios para seu trabalho. O educador deve perceber, nas produções de seus alunos, as experiências vividas por cada um, para assim fornecer elementos capazes de contribuir no desenvolvimento das capacidades perceptiva, cognitiva e afetiva, bem como o professor, tendo vivência prática, aproxima-se de seus alunos e os ouve melhor.

As professoras em todas as atividades trabalhadas com as crianças souberam aproveitar os métodos utilizados, avaliando seus alunos através de fichas diagnósticas individuais, que mostram o desenvolvimento de cada um, como já foi mencionado no presente artigo, a individualidade faz parte do ser humano, somos seres únicos e, portanto, cada um tem seu tempo para evoluir, todas as crianças apresentam a mesma fase em cada estágio de desenvolvimento, porém com suas particularidades.

Agradecimentos

Ensinar é compartilhar de sua própria existência, acreditando que se pode contribuir para a formação de um caráter. Ser mestre não é apenas lecionar. É ser humano e amigo, guia e companheiro. É ser exemplo de dedicação, doação, dignidade e amor. Neste momento de alegria, aproveito para prestar esta justa homenagem a você... “Professora Angela”.

Quero prestar homenagem a todos os professores, que contribuíram, diretamente, para a minha formação e profissionalismo. Vocês compartilharam suas experiências de vida e me apoiaram nas horas difíceis. Das mais variadas formas, dedicaram-se a transmitir uma das maiores virtudes que se pode ter: o conhecimento. Suas atitudes, ensinamentos e exemplos me ajudaram muito, até superar alguns medos. Hoje sei que os melhores mestres não foram os que nos ensinaram as respostas, mas, sim, aqueles que ensinaram a questionar, a duvidar, a pensar e a sonhar.

Aplausos para vocês e o meu muito obrigada!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

FERREIRA, S. (org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papirus, 2001 (Coleção Ágere).

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOSTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed. São Paulo-SP: Ícone, 2001.

MÈRIDIEU, F. de. **O desenho infantil**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANS, P. de T. C. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas**. Campinas: Papirus, 1994 (Coleção Ágere).

SANS, P. de T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. 4ª. ed. Campinas: Alínea, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO AUXÍLIO FONOLÓGICO NA ESCOLA

Samanta Cristina Martins Nascimento Nery¹²⁶

Angela Harumi Tamaru¹²⁷

RESUMO

Este artigo buscou analisar como pode ser importante o auxílio fonológico nas escolas, levantando questões de como atrelar conhecimentos de dois profissionais de áreas aparentemente distintas, e por que não temos fonoaudiólogos atuando com os pedagogos em escolas. A alfabetização é um dos momentos mais importantes na experiência escolar das crianças e a dificuldade na linguagem oral atrapalha este processo. Primeiramente, buscou-se refletir autores como Oliveira (2011), Vygotsky (1998), Didier (2007) e Navas (2002), sendo este último um dos principais autores que fundamentam as discussões sobre a relação entre profissionais da saúde e educação, para que se possa conquistar uma qualidade de vida de todos os envolvidos no espaço escolar. Cabe à Instituição Escolar desenvolver ações, palestras, orientações e encontros com os pais em parceria com pedagogos e fonoaudiólogos, para contribuir com o aprimoramento e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à linguagem oral e escrita, motricidade oral para favorecer e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, artigos, sites e publicações acadêmicas em geral. A metodologia de pesquisa foi descritiva, de tipologia não-experimental e qualitativa.

Palavras-Chave: Linguagem Oral e Escrita. Distúrbios de Linguagem. Interdisciplinaridade. Inclusão. Fonologia e Ensino.

ABSTRACT

This article seeks to analyze how it can be important phonological aid in schools, raising questions of how to harness knowledge of two seemingly distinct areas of professionals, and we have no speech therapists working with educators in schools. Literacy is one of the most important moments in the school experience of children and the difficulty in oral language hinders this process. First, we sought to reflect authors like Oliveira (2011), Vygotsky (1998), Didier (2007) and Navas (2002), the latter being one of the main authors underlying the discussions on the relationship between health professionals and education, one can gain a quality of life for everyone involved in the school environment. It is the Institution School develop actions, lectures, orientations and meetings with parents in partnership with educators and speech therapists, to contribute to the improvement and prevention of changes in aspects related to oral and written language, oral motor skills to promote and improve the teaching process - learning. A literature search was performed in books, articles, websites and academic publications in general. The research methodology was qualitative descriptive non-experimental type.

¹²⁶Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, São Paulo. (samanthacmns@hotmail.com)

¹²⁷ Professora Doutora do curso de Pedagogia e Educação Física das Faculdades Network, Nova Odessa, São Paulo. (angelaharumi2000@yahoo.com.br)

Keywords: *Oral and Written Language . Language disorders. Interdisciplinarity. Inclusion. Phonology and Education.*

1 Introdução

A dificuldade fonológica leva a uma escrita deficiente, tornando o reconhecimento de palavras cadente, e interfere na compreensão de textos. A produção escrita também pode ser levada em conta, pois ela é a extensão da linguagem oral.

Logo, na fase de alfabetização, o pedagogo pode encaminhar o aluno a perceber alguma alteração na fala. Deve-se também observar se a fala errada está sendo reproduzida na escrita. Em alguns casos, mesmo escutando perfeitamente, não percebe auditiva/ sinestésicamente as características de um determinado som, e por isso não consegue reproduzi-lo. Há casos em que a criança fala errado, mas escreve corretamente; isso acontece quando a criança consegue perceber o som, mas não consegue reproduzi-lo devido a uma incapacidade da musculatura oral.

Os professores percebem que o aluno tem déficit de atenção, distração com sons, sempre solicitam a repetição de informações auditivas, dificuldade em lembrar o que ouviram e problemas na fala e é um problema que os pais enfrentam em casa também.

No decorrer de quatro anos, acompanhei crianças em fase de alfabetização com dificuldades fonológicas e que, após receberem um acompanhamento, solicitado pelo professor, conseguiram um grande progresso. Em um dos casos, a aluna de 6 anos de idade, cursando o 1º ano do ensino fundamental da rede particular, a mãe e a professora vinham observando uma fala muito infantilizada, que para a mãe era considerado manha. A aluna ainda não estava alfabetizada e tinha um atraso considerável em relação aos colegas. A professora solicitou que esta criança fosse encaminhada ao Fonoaudiólogo que constatou uma perda auditiva. Em outro, um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede pública estadual, tinha fala infantilizada e ainda não era alfabetizado. A professora fazia os relatórios que ficavam arquivados, solicitava que os responsáveis encaminhassem o aluno a um Fonoaudiólogo.

Essas dificuldades não podem ser analisadas por professores, pois são notáveis apenas com medidas de compreensão mais estruturadas. As Instituições Escolares – públicas e particulares – deveriam desenvolver ações, palestras, orientações e encontros com os pais em parceria com pedagogos e fonoaudiólogos para contribuir com o aprimoramento e prevenção das alterações dos aspectos relacionados a audição, motricidade oral e escrita e linguagem para favorecer e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

2 Revisão teórica

A fala tem uma ligação direta com o desenvolvimento lógico da criança. O pensamento e a linguagem são significantes, pois, “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VYGOTSKY, 1998, p. 63).

Vygotsky (1998) afirma que a capacidade de adquirir a fala e a linguagem é específica do ser humano. A fala é a capacidade de se comunicar e uma das formas de expressões da linguagem. Como a sala de aula é um dos espaços comunicativos da criança, o professor precisa compreender como a fala é produzida e ter noções da idade

em que ocorre cada etapa, para que, quando necessário, estimular ou encaminhar para um acompanhamento especializado.

Tabela 1: O desenvolvimento da linguagem da criança

| | |
|---------------------|---|
| 1 a 3 meses | Já presta atenção a sons, se acalma com a voz da mãe. Chora e faz alguns sons, dá gargalhada. Sorri se alguém fala com ele. |
| 4 a 6 meses | Procura de onde vem o som. Grita, faz alguns sons como se estivesse conversando e imita sua voz. |
| 7 a 11 meses | Encontra de qual lado vem o som. Faz alguns sons. Repete palavras. Bate palmas, aponta o que quer e dá tchau. |
| 12 meses | Começa a falar as primeiras palavras. Imita a ação de outra pessoa. |
| 18 meses | Pede as coisas usando uma palavra. Já sabe falar umas 20 palavras. |
| 2 anos | Consegue dizer frases curtas com duas palavras. Já sabe falar umas 200 palavras. |
| 3 anos | É possível entender tudo o que ele fala, mas às vezes conjuga errado. Conhece cores. |
| 4 anos | Inventa histórias. Compreende regras de jogos simples. |
| 5 anos | Forma frases completas. Fala corretamente. |
| 6 anos | Aprende a ler e a escrever. |

Fontes: (BOONE; PLANTE, 1994; BEE, 1996; FRANKENBURG, 1992).

As crianças que trocam letras cometem supressão ou acréscimo de sílabas, quebram a fluidez verbal ou têm fala infantilizada acabam por cativar os pais e familiares, que, por vezes, acham bonito, engraçado, o que pode mascarar uma dificuldade de aprendizagem da língua escrita e oral, comunicação, audição e outros aspectos. Não se pode generalizar, pois algumas trocas ainda são consideradas normais, até os quatro anos, após isso é considerado patológico:

A troca de alguns sons está dentro da normalidade na fase de 2 a 4 anos e essa alteração costuma desaparecer junto com o amadurecimento neurológico. A persistência após essa idade é considerada patológica. Para identificar com mais eficiência os problemas de fala deve-se descartar a possibilidade de o aluno agir dessa maneira como forma de chamar atenção. Também não adianta colocá-lo sob pressão, pois a troca de fonemas pode virar uma questão definitiva (MARANGON, [s/d]).

Nos primeiros anos de vida, o contato da criança com sua família são intensos, mas é na escola que vão ser percebidos alguns distúrbios de fala e escrita, pois é um espaço de convivência, diálogo e onde as crianças passam uma boa parte do tempo.

De acordo com Didier (2001) citado por Didier (2007), a escola é um espaço de relações interpessoais mediado pela linguagem. O professor tem um papel importante na observação de qualquer alteração no desenvolvimento da criança, principalmente em relação a distúrbios de leitura e escrita:

Distúrbio de leitura e escrita é uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam déficits tanto de decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita. Embora a manifestação seja mais evidente durante o aprendizado da leitura e da escrita, alguns sinais de dificuldades mais amplas de linguagem podem aparecer já nos anos pré-escolares, como vocabulário pobre, uso inadequado da gramática e problemas no processamento fonológico. Nas séries iniciais da escolaridade, além de dificuldades em reconhecer palavras e compreender a leitura, podem demonstrar problemas de compreensão auditiva e de discurso, assim como na produção da narrativa (GERBER, 1993; WALLACH; BUTLER, 1994 apud SANTOS; NAVAS, 2002, p. 31).

Pais e professores constantemente reclamam de comportamentos que a criança tem, tanto em casa como na escola, e que interferem no rendimento escolar ou nas atividades diárias que devem ser observados, tais como: falta de atenção; distração com sons; solicitam repetição de informações auditivas; dificuldade em lembrar o que ouviram; alterações na fala (troca de letras ou sílabas); disfonia; dificuldades em reconhecer palavras; dificuldades em compreender leituras; problemas de compreensão de discurso; problemas com produção de narrativa; baixo desempenho na escola; gagueira; dificuldades nas atitudes de trabalho e na interação com o outro e autoestima baixa.

Apesar de perceber essas alterações, no cotidiano escolar, os pedagogos não compreendem aspectos fonológicos, daí surge a necessidade do acompanhamento do fonoaudiólogo no ambiente escolar, pois devem ser observados fatores biológicos, psicoemocionais, de recepção (visão e audição) e fatores externos: estímulo à leitura e acesso à cultura, pois as experiências anteriores das crianças para aprendizagem são muito importantes.

A consciência fonológica é quando a criança consegue identificar e lidar com sons da língua materna, ela começa a se desenvolver com o processo de leitura e escrita, “é uma habilidade da tomada de consciência das características e formas da linguagem” (NASCIMENTO, 2010, p. 3). As crianças que têm essa dificuldade geralmente apresentam atrasos na aquisição da leitura e escrita, como se pode ver no trecho a seguir:

Nem todas as crianças têm a oportunidade de adquirir e desenvolver estas competências, ocorrendo lacunas significativas que poderão passar despercebidas ao nível do pré-escolar, sendo identificadas tardiamente no ingresso no 1º Ciclo de escolaridade. É nesta altura que podem emergir as perturbações ao nível da leitura e da escrita que assumem repercussões a variados níveis, nomeadamente no sucesso académico, na motivação pela

realização das tarefas escolares e das aprendizagens acadêmicas, na socialização e na aceitação dos pares (MAGALHÃES, 2013).

A consciência fonológica não é sinônimo de método fônico, modelo de alfabetização, que sintetiza os sons das letras para decodificação das palavras. Mas ela é necessária tanto para a aprendizagem de leitura, quanto da escrita. Ela funciona como um programa básico de estímulo para aumento da consciência e manipulação de palavras, sílabas, sons, atividades de escrita e escuta e fonemas, aumentando gradualmente seu nível de dificuldade. Catts (1991) apud Santos e Navas (2002) destaca que os fonoaudiólogos têm formação e experiência para estimular a consciência fonológica com responsabilidade de assegurar que as crianças de risco subsequente de distúrbio de leitura e escrita recebam intervenção apropriada.

A escola não é um espaço clínico, mas psicoeducacional. Quando pensamos em um ambiente escolar inclusivo, devemos mudar padrões e a escola se adaptar ao aluno que chega. O fonoaudiólogo não atua no conteúdo pedagógico, pode compor a equipe escolar e atuar no planejamento pedagógico com prevenções, intervenções em déficits de leitura, escrita, fala e audição e quem sabe ser “futuramente inserido no corpo docente do curso de Pedagogia” (BARBOSA et al. 2010, p. 42), incluindo noções de fonoaudiologia na formação acadêmica dos pedagogos.

Este é um tema que se tem discutido no Estado de São Paulo desde 1994, por duas vezes pelo Conselho Regional de Fonoaudiologia da 2ª Região. Em 1999, o Conselho Federal de Fonoaudiologia publicou uma resolução nº 232/99 para definir o trabalho do fonoaudiólogo nas escolas (CAVALHEIRO, 2008, p. 7).

Nestes documentos, fica claro que não deve ser feito tratamento terapêutico nas escolas e a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 definem como objetivo da educação o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim dizendo, não se deve valorizar a figura do aluno a quem se atribui uma doença e a responsabilidade por fracasso. A Resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia nº 309, 1º abril 2005 coloca o “fonoaudiólogo nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Médio, Especial e Superior” (CAVALHEIRO, 2008, p. 7).

Por diversos motivos, ainda não temos fonoaudiólogo nas escolas: não há uma legislação que regulamente, há pouca ou nenhuma compreensão da importância deste profissional na escola, precariedade de instalações físicas, falta da oferta de material didático-pedagógico e carência de dados epidemiológicos relacionados aos distúrbios da comunicação no Brasil. Esses dados seriam muito importantes para mostrar como podem ser beneficiados com esse profissional.

A fonoaudiologia, aparentemente, tem um modelo de atuação semelhante ao modelo clínico e, de acordo com essa concepção, a patologia sobressai ao sujeito, e um sujeito portador de uma patologia é nada mais que aquele que desvia do normal, foge à regra. (BARCELLOS; GOULART, 2005).

A história da fonoaudiologia na escola é recente. A profissão foi regulamentada em 1981, mas Cavalheiro (1997) apud Barcelos e Goulart (2005) afirma que a década de 1970 foi caracterizada por ações fonoaudiológicas, ora em sistema educacional, ora em nível de sistema de saúde. Por vezes, eram chamadas de fonoaudiologia escolar ou educacional, fonoaudiologia em saúde pública, social, preventiva, mas todas com o mesmo modelo de atuação nas escolas.

O início da história da fonoaudiologia nas escolas em Pernambuco foi devido aos insucessos na alfabetização de crianças carentes. Os alfabetizadores mais

informados se juntaram aos professores para procurar identificar e sanar os problemas. Pensava-se que a fala da classe pobre era resultado da ignorância ou incapacidade, mas na realidade eram consequências de fatores sociais e econômicos que não ofereciam a população uma educação de qualidade.

“Estes alunos então eram encaminhados para a ‘reabilitação’”. “Os professores eram chamados de reabilitadores ou reeducadores ganhando prestígio e convidados a compor a equipe técnica das secretarias de educação” (BERBERIAN, 1995 apud DIDIER, 2007).

Conforme Didier (2001), foi a partir dos primeiros trabalhos dos reeducadores de linguagem, na tentativa de superação das dificuldades, que surgiram os alicerces para posteriores estudos e práticas específicas que dariam origem a um conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, ao trabalho do fonoaudiólogo. O analfabetismo, como processo social, foi o fato central para a compreensão do surgimento da fonoaudiologia em Pernambuco e, portanto, um marco histórico.

A seguir, apresentamos uma profissional fonoaudióloga que atua em escola, cujo artigo foi publicado no site www.construirnoticias.com.br.

Carolina Didier é fonoaudióloga escolar da rede particular de Pernambuco. Ela trabalha com alunos da Educação Infantil, creches e pré-escola e Fundamental I nas séries iniciais. Na creche com crianças a partir dos 2 anos e meio, observa como é a linguagem, se há muitos gestos, poucas palavras, troca na fala, a maneira de respirar, se há uso de chupetas, dedos e mamadeira.

Na Educação Infantil, com crianças de 4 a 5 anos, ela permanece 40 minutos na sala de aula e realiza atividades lúdicas, sem a intervenção da professora. Planeja e cria situações de uso da comunicação, produção de narrativas, função da voz, conscientiza sobre hábitos nocivos como falar alto, uso da chupeta, mamadeira, dedo, roer unha, respiração bucal. E observa as crianças durante o lanche e a recreação deles.

No Fundamental I, o assunto é mais aprofundado, ela trabalha linguagem escrita e leitura, narrativas orais, escritas, gêneros textuais, músicas, dramatização, sons surdos, tudo isso em encontros semanais.

Quando está na escola, estuda o espaço físico da escola e leva em consideração o ambiente: se está empoeirado, como a turma conversa, se há excesso de ruídos externos, se os alunos bebem água com frequência. Caso percebe alguma alteração, Carolina se encontra com os professores e gestores para uma conversa e tenta adequar o ambiente. No caso de aluno específico, chama os pais e/ou responsáveis para conversar sobre a necessidade de um auxílio fonológico. Faz o primeiro contato com os pais coletivamente, nas reuniões de pais que acontecem no início do ano. No decorrer do tempo, aqueles pais, com os quais sente a necessidade de um contato mais próximo, faz uma reunião individual. O acompanhamento na escola não é clínico, a partir das observações que realiza, Carolina pode encaminhar o aluno para tratamento terapêutico fora da escola.

A partir desse exemplo, podemos perceber o quanto é importante o ambiente escolar promover a manutenção da saúde dos alunos e professores.

O fonoaudiólogo que trabalha em clínicas realiza um trabalho terapêutico, na escola é preventivo, é realizada uma triagem individual, depois é falado com professor pais e/ou responsáveis pelo aluno, para encaminhamento clínico:

a triagem é rápida, simples e aplicada pelo fonoaudiólogo em cada criança, cujo objetivo principal é observar o nível de linguagem oral e escrita, voz e audição das crianças. Desta forma podem-se detectar possíveis alterações

para que se possa traçar os parâmetros de prevenção e estimulação (encaminhamentos) (ZORZI, 1999 apud JACINTO, 2012, p. 11).

A terapia só é indicada quando interfere no desenvolvimento escolar e deve ser realizado fora da escola. Jacinto (2012), propõe que o fonoaudiólogo que trabalhe em escolas realize terapias fonoaudiológicas. O papel deste na escola é somente do aprendizado escolar. Segundo Navas e Santos (2002), devem-se direcionar esforços para saber como se constitui a situação deste aluno que falha; qual o sentido desta situação para ele; qual o tipo de relação que ele mantém com outros e qual a sua relação com o saber.

Corrigir a criança também não é a solução, principalmente nas trocas silábicas e falta de fluidez verbal (gagueira). Não se deve repetir a fala incorreta, deve apresentar somente o padrão correto, para não confundi-los, não pedir para parar de gaguejar ou pensar antes de falar, demonstrar pena, completar a fala da criança, pedir para recomeçar ou mesmo fingir que não existe. Isso gera pressão, ansiedade e esses problemas podem se instalar de forma definitiva.

Cariola, durante sua pesquisa para dissertação de seu Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, decidiu mostrar como a cidade de São Bernardo do Campo já atua com fonoaudiólogos escolares. É uma cidade situada próximo à região metropolitana de São Paulo. Possui 407 km² de área e faz divisa com São Paulo, Santo André, São Caetano do Sul, São Vicente, Diadema e Cubatão (CAMPOS, 2010 apud CARIOLA, 2012) 787.605 hab. na região urbana e 13.975 na região rural (SÃO BERNARDO CAMPO, 2010 apud CARIOLA).

Em 2009, a rede municipal de ensino abrangia 246 unidades, sendo 95 creches – das quais 65 do município (0 a 3 anos) e 30 conveniadas, 75 escolas de educação infantil (4 a 6 anos), 69 escolas de ensino fundamental e 7 escolas de educação especial (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010 apud CARIOLA, 2012).

Nos anos de 2000, devido à municipalização da rede de Ensino Fundamental, a administração criou a Seção de Ensino Fundamental I. Realizou-se um concurso público, inserindo fonoaudiólogos a equipe de orientação técnica da Seção do Ensino Fundamental. Na cidade, tem o Estatuto Municipal do Magistério de São Bernardo do Campo, que rege como deve ser o trabalho do fonoaudiólogo no espaço escolar, que abrange diferentes níveis de atuação do fonoaudiólogo dentro da rede municipal de ensino, inserindo o aluno, sua família, o professor, a equipe gestora da escola e ainda a própria Secretaria de Educação.

Em 2009, o quadro de profissionais era composto por 15 fonoaudiólogas: cinco na Seção de Educação Infantil, seis na Seção do Ensino Fundamental I, duas nas escolas para deficientes intelectuais e duas na escola de educação para surdos. O trabalho destes fonoaudiólogos era tanto em escola regular como especial. Podemos perceber que o município tem uma proposta curricular inclusiva, voltado para o desenvolvimento integral dos alunos. Há mudanças ainda a serem feitas na estrutura e currículo das escolas, características legais e pedagógicas diferenciadas para que seja eficaz o trabalho na escola.

3 Metodologia

A metodologia de pesquisa foi descritiva, de estudo não experimental e qualitativa. Descritiva, porque segundo Oliveira (2010, p. 68), procura analisar fatos e fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos

ou fenômenos, ou, mais detalhadamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada, em que se pode verificar se “os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio de observação objetiva e minuciosa da análise e da descrição para a coleta de dados” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 70).

Trata-se de um estudo não experimental, Moreira e Caleffe (2008) citados por Zaro *et al.* [s.d] descrevem e explicam eventos e situações como elas existem ou existiram, por meio das situações e eventos ocorridos, sendo possível identificar os acontecimentos históricos e explicar como eles foram desencadeados. Trata-se ainda de uma pesquisa qualitativa, pois explorou características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente, sendo realizada a coleta de dados verbalmente, com observações e descrições. (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

A pesquisa foi realizada na cidade de Nova Odessa no interior de São Paulo. A cidade faz parte da Região Metropolitana de Campinas. De acordo com o site do município, Nova Odessa está em quadragésimo quarto (44º) lugar no ranking estadual do índice de Desenvolvimento Humano e está entre os 175 melhores municípios do Brasil para se viver. A Prefeitura investe 27% do Orçamento na Educação – bem acima do percentual determinado pela lei. Por isso, 100% das crianças estão na escola e não há falta de vagas em creches. Todas as escolas municipais contam com modernos laboratórios de informática. São 5.500 alunos matriculados na Educação Básica. O Setor de Merenda Escolar garante alimentação gratuita e de qualidade para os alunos da Rede Municipal, que recebem ainda leite de soja e pão produzidos na Padaria Municipal. A Prefeitura reformou 9 escolas e creches municipais e está construindo a “super” Escola Municipal do Jardim Santa Rita. Por tudo isso, o Índice Paulista de Responsabilidade Social aponta Nova Odessa em 8º lugar no ranking estadual da Educação. Entretanto, no quesito estudado por essa pesquisa, que é o oferecimento de mão de obra qualificada para as escolas, em que o fonoaudiólogo é um dos profissionais necessários, ainda se percebe uma tímida política atuante.

Por meio da coleta de dados, entrevistei duas diretoras da secretaria de educação municipal, quais sejam: Rosimar Paschoalim Antonio é diretora das EMEF's (Escola Municipal Ensino Fundamental I); e Fabiana Hartgers, diretora das EMEI's (Escola Municipal de Educação Infantil).

4 Análise de dados

A cidade de Nova Odessa possui 11 escolas de Ensino Fundamental I e 14 de Educação Infantil. Segundo Rosimar, o município dispõe de duas fonoaudiólogas, duas psicopedagogas e um psicólogo. As professoras de Ensino Fundamental I e Infantil passam por uma capacitação, pelo menos uma vez ao mês, com estes profissionais que passam orientações às professoras.

O encaminhamento de alunos para auxílio fonoaudiológico no Ensino Fundamental se dá da seguinte maneira: a professora, ao perceber algo que altere a forma como o aluno aprende, realiza uma reunião com a coordenadora pedagógica da escola, que chama a profissional para uma visita e conversa diretamente com a professora. Então, fonoaudióloga, professora e coordenadora pedagógica agendam uma reunião com os pais do aluno para encaminhá-lo ao tratamento. O município não dispõe de fonoaudiólogas escolares, então estes alunos são encaminhados para a APAE ou Hospital Municipal para realizarem o tratamento. Na educação infantil, o trabalho das fonoaudiólogas é preventivo: as professoras são orientadas a não oferecer chupetas e

mamadeiras para crianças maiores de 1 ano e meio, elas tomam sucos e leite num copo específico. As crianças do Berçário com menos de um ano e meio utilizam mamadeira e chupeta somente na hora do sono. Tomando medidas preventivas para se evitar posterior trabalho de fono.

Em entrevista numa escola particular no mesmo município, a coordenadora pedagógica nos informou como é realizado o encaminhamento fonoaudiológico: a professora encaminha para a coordenadora pedagógica, que realiza uma reunião com os pais e fica a cargo da família a procura pelo profissional.

Durante a pesquisa, observei que a demanda de alunos de 25 escolas, totalizando 5.500 alunos matriculados na Educação Básica, segundo site da prefeitura, para somente 2 fonoaudiólogas, é trabalhoso e sobrecarregado, tendo em vista que realizam mensalmente capacitação aos professores.

Há também o problema do preconceito dos próprios pais ao levarem seus filhos para realizarem tratamento na APAE, que ainda é considerado um local frequentado somente por alguém que tenha necessidades especiais; sem contar o fato de que também é trabalhosa a visita ao hospital, que demanda o deslocar-se com os filhos.

Em entrevista com as diretoras Rosimar e Fabiana, elas demonstraram que aspiram ao aumento de profissionais tanto nas áreas fonoaudiológicas como psicológicas e psicopedagógicas, favorecendo o trabalho desses profissionais nas escolas, pois seria muito mais ágil e eficaz o pronto tratamento do aluno.

Na escola particular, onde os pais têm um poder aquisitivo mais elevado, eles vão a busca do profissional, devendo assim entregar à escola um laudo e o andamento do tratamento. Pesquisamos em Nova Odessa a quantidade de clínicas fonoaudiológicas, encontrando somente uma no centro da cidade.

O trabalho do fonoaudiólogo escolar é um serviço dispendioso para a escola particular, fazendo com que deixem a cargo dos pais a procura por este profissional.

5 Considerações finais

Temos que reavaliar como vemos o ambiente escolar para buscarmos alternativas, formas de inserção, interpretação e conhecimento para que possamos fazer mudanças. Devemos considerar a *Pedagogia Diferenciada* (PERRENOUD, 2000 apud SANTOS & NAVAS, 2003), que se permita tanto no âmbito terapêutico como institucional, transformando, repensando as práxis e competências profissionais com envolvimento dos diferentes segmentos engajados no processo de aprender.

Hernández (1998) apud Barcelos e Goulart (2005) defende a ideia de que esse trabalho articulado ajuda na constituição da subjetividade, pois a escola não existe apenas e somente para ensinar conteúdos fixos no currículo, mas para favorecer uma melhora na sociedade.

A inclusão não é algo novo, a criança deve ser respeitada em seu ambiente escolar e familiar, independente de suas limitações. No âmbito escolar, é necessário um trabalho multidisciplinar para atender essa realidade:

O que se pretende, então, não é treinar ou modelar o sujeito para que se enquadre em pressupostos e expectativas extremamente formuladas para ele, mas sim que venha a ter, como aprendente autônomo, consciência em relação ao próprio conhecimento, organizando-o formalmente para que os elementos que o constituem possam ser aplicados e flexivelmente adaptados às diferentes situações que venham a se apresentar (NAVAS; SANTOS, 2002, p. 187).

Deve-se respeitar a individualidade, mas, quando o aluno não se enquadra nos padrões da escola, ele é deixado de lado. Compete ao fonoaudiólogo orientar a equipe pedagógica e a família para que essas questões sejam tratadas de forma adequada no ambiente escolar. Deve-se lembrar de que o que está em jogo é um ser vivo, e que está em relação com o meio, dessa forma, pensar no aluno como um sujeito que está diante do desafio e da necessidade de aprender e mobilizar recursos envolvendo todos (alunos, pais, professores, profissionais, comunidade e instituições). Piaget chamou de *Método Ativo* a prática da mobilização de recursos com a participação de todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS; NAVAS, 2003, p. 178).

O fonoaudiólogo estabelece e institui condições para que as capacidades de cada aluno possam ser exploradas ao máximo, não para eliminar problemas, mas para que determinadas situações e experiências possam facilitar e incrementar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Para se construir uma escola inclusiva, é necessário um esforço conjunto entre professores, gestores, comunidade, pais e de profissionais indiretamente relacionados com a educação e, acima de tudo, o amparo da lei.

Quanto a fonoaudiologia Escolar, por ser uma prática recente, a literatura mostra-se escassa, mas o aprofundamento desse estudo pode facilitar o desenvolvimento de pesquisas na área e realização de outros trabalhos, melhorando e divulgando maior entendimento sobre a inclusão e a inserção do fonoaudiólogo nas escolas, que poderá, além dos alunos, incluir todo o pessoal envolvido na educação em suas ações.

Agradecimentos

Ao corpo docente das Faculdades Network, por terem trazido seus conhecimentos ao longo desses quatro anos.

À Angela Harumi Tamaru, minha orientadora, pelo incentivo, empenho para a concretização deste artigo.

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Odessa, a Coordenadora Pedagógica da Instituição de Ensino Particular da Região de Americana.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

Referências

BARBOSA, M. R. et al. A fonoaudiologia no curso de pedagogia: percepção dos estudantes. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 12, n 1/2, p. 37-44, jan/dez. 2010.

BARCELLOS, C. A. P.; GOULART, J. D. S. **Assessoria Escolar em Fonoaudiologia**: o que pensam os educadores a respeito da atuação do fonoaudiólogo na escola? 2005. Disponível em: < <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/15/18>>. Acesso em: 3 abr 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Fonoaudiologia e educação. In: **Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia**. [s/l], v. 38, p. 4-8. jul./ago./set. 2008.

CARIOLA, S. G. **Fonoaudiologia educacional: inserção e prática no município de São Bernardo do Campo.** 2012. 100 p. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas. UNICAMP, Campinas, 2012.

CAVALHEIRO, M. T. Fonoaudiólogo na educação: imprescindível para a escola e para a família. In: **Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia.** [s/l], v. 38, p. 4-8. jul./ago./set. 2008.

CRIVELARO, L. P. **Um olhar educacional na terapia fonoaudiológica computadorizada.** 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. UNICAMP, Campinas, 2004.

DIDIER, C. **O Que o Fonoaudiólogo faz na escola?** 2007. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=936>>. Acesso em 3 abr. 2015.

JACINTO, M. P. **Atuação da fonoaudiologia no processo de aprendizagem escolar.** Leopoldina- MG. p. 13, 2012. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Matilde%20Pereira%20-%20TCC.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

MAGALHÃES, L. **Consciência fonológica: relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.** 2013. Disponível em: <<http://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/desenvolvimento/consciencia-fonologica-relacao-com-a-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

MARANGON, C. **As lições que a fonoaudiologia tem a ensinar.** [s/d]. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/fonoaudiologia/aslicoes.htm>>. Acesso em 3 abr. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Brasília, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa, cap. III. In: **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 69-94.

NAVAS, A. L. G. P. Fonoaudiólogo na educação: imprescindível para a escola e para a família. In: **Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia.** [s/l],v. 38, p. 4-8. jul,ago,set. 2008.

NOVA ODESSA. Disponível em: <<http://www.novaodessa.sp.gov.br/ConhecaNovaOdessa.aspx>> Acesso em: 17 set. 2015.

OLIVEIRA, M. P. Fonoaudiologia e Pedagogia: um encontro necessário. In: **EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino 4**, Faculdade Araguaia. Goiânia-GO. p. 22, 2011.

SANTOS, M. T.M; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2003. 389 p.

SCHIRMER, C. R. et al. Distúrbios da aquisição da linguagem escrita. In: **Artigo de Revisão Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, n. 80, p. 95-103, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. J. L. Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p.

ZARO, E. S. et al. Relatórios integrados: evolução da evidenciação do desempenho das organizações. In: **Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente**. [s.d], [s.l] 13 p.

Bibliografia Consultada

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memon-FAPESP, 2000. 215 p.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Treino de consciência fonológica de pré-1 á 2ª série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. In: **Temas sobre desenvolvimento**, 1998 7(40), p 5-15.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A. G. S.; SILVEIRA, F. B. **Tratamento de dificuldades fonológicas e de alfabetização em escola pública com nível sócio-econômico baixo**. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 2(4).

MORAIS, J. A. **Arte de ler**. [s.d], São Paulo:Unesp.

TINELLO, P. E. **Integração x inclusão: repensando a atuação pedagógica**. Campinas: UNICAMP. 44p.

CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SUAS RELEVÂNCIAS E CONSEQUÊNCIAS

Samara Correa de Lima ¹²⁸
Helena Prestes Reis ¹²⁹

RESUMO

A educação infantil vem obtendo cada vez mais atenção e se modificando ao passar dos anos, nessa faixa etária o construtivismo é inserido como um auxiliador nas práticas pedagógicas, ganhando cada vez mais espaço no cotidiano escolar e gradativamente sendo incluído nas bases de formação, da educação infantil. Essa pesquisa pretende analisar como os conteúdos estabelecidos pelas instituições brasileiras responsáveis como, por exemplo, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) é efetivamente introduzido em salas de aula, tendo como objetivo de reconhecer as possíveis dificuldades encontradas por esses mesmos alunos ao saírem do contexto construtivista para um ambiente escolar tradicionalista, como também a importância do construtivismo na formação dos indivíduos como agentes de transformação. Com bases nos fundamentos teóricos sendo norteados por: COLL (2003) FERREIRO (1985), PIAGET (1995), entre outros, com observações no cotidiano escolar, pesquisa de campo de caráter qualitativo exploratório, com entrevistas a todos os educadores de uma escola da rede particular na região de Sumaré-SP.

Palavras chaves: Educação infantil, aprendizagem, construtivismo.

ABSTRACT

The early childhood education comes getting increasing attention and changing over the years, in this age group the constructivism is inserted as a supportive pedagogical practices, gaining more and more space in everyday life and gradually being included in the bases of training, early childhood education. This research aims to analyze how the content established by the Brazilian institutions responsible, for example, the MEC (Ministry of education and culture) is effectively introduced in classrooms, aiming to recognize the difficulties encountered by these same students when they leave the context for a constructivist school traditionalist, as well as the importance of constructivism in the formation of individuals as agents of transformation. With bases in theoretical foundations being guided by: COLL (2003) FERREIRO (1985), PIAGET (1995), among others, with observations on everyday life, field research of qualitative exploratory character, with interviews to all educators in a school of private network in the region of Sumaré-SP.

Key words: early childhood education, learning, constructivism.

¹²⁸ Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.

E-mail: samaracorreadelima@outlook.com

¹²⁹ Prof.^a do curso de Pedagogia das Faculdades Network- Mestre em Educação-Psicopedagoga, Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP. E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

Introdução

Defino o interesse neste estudo para compreender o construtivismo em salas de aulas na faixa etária da educação infantil, analisando o cotidiano escolar, no ambiente de elaboração dos saberes. O grande incentivo na escolha desse assunto para investigação foi o fato de conviver diariamente em uma instituição com uma abordagem construtivista.

Os objetivos específicos desta pesquisa estão voltados para o reconhecimento das ações pedagógicas positivas do construtivismo no ambiente escolar, como também as relações entre as abordagens desse auxílio pedagógico e a ligação da criança com o meio em que está inserida.

Os incentivos pedagógicos que esse aluno recebe durante a faixa etária estipulada pela educação brasileira como educação infantil, em que a pesquisa está centrada, são os auxiliares no seu desenvolvimento futuro. Observando quais são e como são aplicadas as intervenções que o educador que exercita cotidianamente o construtivismo na sala de aula buscando estratégias para o desenvolvimento desses alunos, e também quais os reflexos que interferem no desenvolvimento social, cognitivo e na formação da autonomia da criança.

De forma, essa pesquisa pretende analisar como os conteúdos estabelecidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) é efetivamente introduzido em salas de aula, tendo como objetivo de reconhecer as dificuldades encontradas por esses mesmos alunos ao saírem do contexto construtivista para um ambiente escolar tradicionalista, por exemplo, como também a importância do construtivismo na formação dos indivíduos como agentes de transformação.

Essa pesquisa de caráter qualitativo exploratório, foi elaborada com observações a partir do acompanhando o cotidiano escolar. A pesquisa de campo foi baseada em entrevistas a todos os educadores de uma instituição de educação infantil particular, situada no município de Sumaré- SP. A análise das informações e dados coletados tiveram como fundamentação teórica de autores como AZENHA (2006), FERREIRO (1985), PIAGET (1995), ZUCATTO (2013), entre outros.

Saber ler e escrever é um dos pré-requisitos nos anos iniciais para classificar um indivíduo perante a sociedade como alfabetizado; a instituição escolar não entende apenas esse papel como único, é necessário que a escola disponibilize meios para que esses seres humanos consigam desenvolver a sua autonomia, sua personalidade, ética e moralidade, formulando bases significativas para se tornarem cidadãos.

Construtivismo e suas bases de formação filosóficas

Os princípios da aprendizagem se caracterizam fundamentalmente com a Epistemologia do conhecimento. Segundo Costa (2013) esse é um dos ramos de estudo da filosofia. Como se dá a apropriação do conhecimento e relaciona o homem com a obtenção do conhecimento. Surgindo assim, duas linhas filosóficas principais o Racionalismo e o Empirismo.

Nas linhas filosóficas esse estudo pode estar voltado para o homem, que busca esse conhecimento baseando assim o Empirismo está voltado diretamente para o objeto do conhecimento, em que as percepções sensoriais, ou seja, o cognitivo do homem é a única fonte de obtenção do conhecimento.

O Racionalismo, que utiliza a razão como única fonte de se obter o conhecimento, que pode ser esse ensinado. Os estudos na área da racionalidade supõem que essa criança já nasce com as suas estruturas mentais pré-formadas, sendo considerado um caráter biológico e genético, portanto esse indivíduo necessita apenas realizar o processo de acomodação desse novo conhecimento adquirido já que a assimilação seria um processo natural e mecânico.

Segundo Azenha;

Desse ponto de vista, não seria possível descrever a origem do conhecimento e das estruturas mentais pela interação organismo-meio-ambiente. Assim como os órgãos físicos, os “órgãos mentais” seriam determinados por propriedades da espécie e, portanto, geneticamente determinados. O papel do ambiente seria o de deflagrar e modelar esse desenvolvimento. (AZENHA, 2006, p.27).

Segundo Piaget (1995) nenhuma dessas linhas filosóficas, nem o empirismo e nem o racionalismo, se sustenta por si só, é necessária uma acomodação entre elas para formar um agente transformador de conhecimento, classificando assim o construtivismo. “O construtivismo é uma teoria epistemológica para a qual o conhecimento é fruto de uma construção pessoal, resultado de um processo interno de pensamento que o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as àquelas já possuía anteriormente”(Zucatto,2013, p.33).

Segundo Piaget (1995), o desenvolvimento intelectual parte prioritariamente da construção das estruturas mentais, que ocorrem gradativamente com o contato do indivíduo no meio social onde está inserido. Esse desenvolvimento está situado em estágios classificados por Piaget como progressivos que segundo ele formam bases sólidas para a obtenção de conhecimento, em que estruturas mentais são formadas. “Cada estágio é caracterizado pela aparição estruturas originais cuja construção distingue de estágios anteriores”. (Piaget 1995, p.15)

Segundo Zucatto (2013) O desenvolvimento intelectual consiste em etapas no processo de assimilar o novo conhecimento e adaptar a realidade. Essas etapas de desenvolvimento intelectual são frutos de dois procedimentos na obtenção de algum novo conhecimento, o primeiro é a assimilação. Nesse processo, o indivíduo tem o primeiro contato com um novo objeto de conhecimento, que pode ser qualquer coisa, ou seja, é necessário, especialmente, o concreto para a realização do novo aprendizado. O segundo processo é a acomodação, em que toda estrutura mental vai se modificando aos poucos para integrar esse novo conhecimento a partir dos primeiros contatos com esse novo objeto.

Segundo Coll, o aprendiz utiliza o conhecimento prévio de sua vivência para desenvolver uma interpretação própria na aprendizagem;

Quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que determinam em boa

parte as informações que selecionará como as organizará e que tipo de relações estabelecerá entre elas. (COLL, 2006, p. 61).

Segundo Piaget (1995), a faixa etária durante a primeira infância que se caracteriza primordialmente com início da construção da autonomia e personalidade dos seres humanos, esse processo está completamente interligado com a construção do conhecimento, em que os indivíduos têm a capacidade de formular ideias únicas sobre seus primeiros contatos com o mundo exterior. Ou seja, além das estruturas já estabelecidas quando essa criança nasce, o sistema respiratório, digestivo, é preciso desenvolver estímulos para outros conjuntos de estruturas mentais ainda não explorados, como por exemplo, esticar seu braço para alcançar um brinquedo e o aproximar da sua boca.

Piaget explica que;

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo, de reajustamento ou de equilibração. “É por isso que, nas fases de construção inicial, de pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre precedentes.” (PIAGET, 1959, p. 16)

Quando o bebê é, gradativamente estimulados, vai formando as estruturas mentais, que possibilitam que ele obtenha meios na resolução de problemas ou situações. “A construção desse novo esquema aumentou as possibilidades da criança resolver seus problemas através da ação, ou seja, aumentou as possibilidades de adaptação. Este novo esquema ampliou sua capacidade de conhecer o mundo das coisas e pessoas, observando como elas reagem as suas ações.” (Zucatto 2013, p.49)

As estimulações adequadas refletem diretamente na formação da capacidade intelectual de um ser humano. Esse desenvolvimento é definido pelos contatos com os outros indivíduos e a educação escolar durante esse período da educação infantil é crucial para acompanhar o desenvolvimento das crianças durante a sua primeira etapa da vida e os estímulos que ela recebe são os propulsores desse desenvolvimento que fundamentam a linha construtivista.

As pesquisas de Jean Piaget e suas indagações sobre a apropriação de conhecimento, o levaram a estudar as fases de desenvolvimento dos indivíduos e as descobertas foram tão importantes que o construtivismo passou a ser estudado para aplicação na educação. Assim, a intenção de Piaget;

era a de descobrir as relações existentes entre o conhecimento e a vida orgânica, através da observação e experimentação, que constituem um método científico. Reconhecendo que só a biologia era insuficiente para lhe dar as respostas que procurava, Piaget recorreu a Psicologia. (ZUCATTO 2013, p. 81)

Pesquisadores e teóricos sobre os estudos realizados por Jean Piaget, como Emília Ferreiro, por exemplo, estruturou nas escolas posturas e práticas pedagógicas voltadas para o construtivismo.

Estratégias que são utilizadas pelos educadores que usam o construtivismo como auxílio nas práticas pedagógicas, visam que o aluno tenha contato com o concreto com o conhecimento, utilizando principalmente a sua percepção cognitiva para a obtenção desse conhecimento, juntamente com as intervenções realizadas por esse educador, buscando a assimilação e acomodação desse novo conhecimento.

Vygotsky explica que a criança aprende com ajuda de outro;

Trata-se de um “espaço” dinâmico, no qual aquilo que uma criança só puder fazer com a ajuda de outro, no futuro poderá fazer sozinha. Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo e a ulterior consolidação das funções psicológicas está precedida pela aprendizagem. Nesta, a intervenção de professores ou de outros adultos contribui para orientar o desenvolvimento rumo à apropriação dos instrumentos de mediação cultural (VYGOTSKY, 2001, p. 133)

A educação de caráter construtivista deve realizar uma mediação entre empiristas e racionalistas, obtendo os dados mais significativos de cada uma, ou seja, os seus princípios educacionais, estratégias que busquem e foquem no desenvolvimento dos indivíduos. “De uma forma muito sintética, esses princípios estabelecem que a aprendizagem seja uma construção pessoal que o aluno realiza com a ajuda que recebe de outras pessoas (Coll, 2006, p. 167)”.

A fundamentação construtivista presente na educação, visa uma interação complexa entre professor e aluno, ou seja, é a partir dessa interação que os conhecimentos físicos, lógico-matemático e social são realmente adquiridos.

Coll afirma que;

[...] O acompanhamento dos processos realizados pelos alunos na aula. O acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerente com o que evidencia, tornam necessária a observação daquilo que vai acontecendo; não é uma observação “de fora”, mas uma observação que permita integrar também os resultados daquela intervenção. (COLL 2006, p. 182)

Esse processo de aquisição dos conhecimentos durante os anos iniciais ocorrem a partir do desenvolvimento de três tipos de conhecimento: o físico, o lógico-matemático e o social.

O conhecimento físico pode ser caracterizado como todo conhecimento obtido através da percepção sensorial através um determinado objeto, ou seja, a ação aplicada do seu corpo sobre o objeto. “Os objetos da realidade exterior constituem a fonte do conhecimento físico, a criança abstrai as propriedades desses objetos por intermédio dos seus sentidos”. (Zucatto 2013, p.92)

O conhecimento lógico-matemático, envolve a reflexão sobre aquele novo conhecimento, ou seja, o conhecimento físico é a ação depositada sobre o determinado objeto, e o lógico-matemático é conhecer pesos e medidas, tamanhos, cores e formas,

tudo o que envolve aquele conhecimento por meio dos sentidos da criança. “É apenas para facilitar a compreensão que se faz a distinção entre conhecimento físico e o conhecimento logico matemático” (Zucatto 2013, p.93).

O conhecimento social é aquele que parte do contato direto com outros indivíduos, ou seja, tudo o que envolve relações entre pessoas e sociedade, criando assim meios da criança formular conceitos sobre e representações sociais explicando a sua realidade. “Consiste em um conjunto de ideias que permitem aos indivíduos o conhecimento de si mesmo e dos outros, a compreensão das relações interpessoais e de grupos e o funcionamento geral da sociedade.” (Zucatto 2013, p.112).

Para ser alfabetizada essa criança necessita primeiramente antes de ter contato com o alfabeto e números saber pular uma corda, chutar uma bola, correr. Obtendo assim seu equilíbrio, sua noção espacial, ou seja, brincar com objetos de diferentes tamanhos, formas, pesos e medidas, realizando as suas garatujas dentro de um espaço determinado como uma folha de sulfite com um giz de cera de grande espessura, por exemplo. Para que finalmente, essa criança, durante o processo de alfabetização.

A prática pedagógica construtivista na alfabetização

Um dos grandes nomes do Construtivismo foi a psicolinguista Emília Ferreiro, que após ser orientada por Piaget tornou-se pioneira na prática pedagógica construtivista na América Latina e principalmente no Brasil, afirma que: “Avaliar que a melhor ou a pior aprendizagem da língua escrita estaria em correspondência com melhores ou piores métodos de ensino” (AZENHA, 2006, p. 44). Desse modo, a aprendizagem da língua escrita que é tão visada a ser obtida pelas crianças na pré-escola, é adquirida nas salas de aula que utilizam o construtivismo como auxiliador nas práticas pedagógicas, quando esses alunos obtiverem todo o processo da equilibração mental, proposto por Piaget, ou seja, a assimilação e acomodação através da interação dos conhecimentos físico, lógico-matemático e social.

Ferreiro e Teberosky afirmam que;

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca aquisição do conhecimento, que se propõe problemas, e trata de solucioná-los segundo sua própria metodologia. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.11).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) Quando a fase de alfabetização é iniciada os educadores de caráter racionalista tendem a cometer erros grotescos como, por exemplo, estipular a aquisição da escrita igualmente como o processo da aquisição da fala o que é considerado um equívoco, isto é, os métodos mais obsoletos da alfabetização que são considerados por grande parte dos educadores ou a até mesmo da sociedade como funcionais, pois geram uma “alfabetização” satisfatória.

Esses educadores baseados nas concepções racionalistas acreditam que toda a estrutura mental desses alunos já está pré-formada, fazendo parte da genética do ser

humano e que os seus ensinamentos em sala de aula são utilizados apenas para a acomodação desse conhecimento, o que acarreta o modo “decoreba” aquela metodologia que insiste na reprodução sistemática de letras para a alfabetização, por exemplo, instruir o aluno a copiar várias vezes a letra a ser estudada como forma de memorização e obtenção do conhecimento, como também uma progressão estipulada para garantir a obtenção da escrita.

Ferreiro & Teberosky atentam para;

A progressão clássica consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas, e, quando se trata de orações, começar pelas orações declarativas simples, é uma série que reproduz bastante bem a série de aquisições da língua oral, tal como ela se apresenta visto “do lado de fora” (isto é, visto desde as condutas observáveis, e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis). Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se essa aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.24).

A avaliação do processo de aprendizagem dos alunos é realizada a partir de critérios específicos, por exemplo, que a criança realize uma grafia precisa em uma folha de papel, que não visem aspectos fundamentais, que vão além da escrita em si. Através da interpretação de cada criança pelos processos de assimilação e acomodação que o seu conhecimento se transforma na escrita, que por sua vez, pode não ser a proposta pelo professor considerada pelos educadores a favor da racionalidade como correta. “Em outras palavras, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos. Sendo assim, produzem escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetiano.”(Azenha, 2006, p.44).

A reflexão sobre a escrita parte de pressupostos de uma evolução natural e gradativa dessa criança, essa associação entre som e letra faz parte desse processo mas, não é o ponto inicial necessário para que um indivíduo seja alfabetizado. Sua alfabetização está interligada diretamente em uma lista de hipóteses e pré-disposições basicamente tradicionais que esse aluno necessita obter para passar pelo procedimento de alfabetização, como por exemplo, saber segurar o lápis corretamente, questões ligadas à coordenação motora fina.

E principalmente a oralidade dessa criança está interligada diretamente para a avaliação se ela está apta para ser alfabetizada;

Ao ingressar na série onde começa a ocorrer o ensino sistemático das letras, a criança já detém uma grande competência linguística que não é considerada. Essa ação equivocada da escola tem origem em dois desvios. O primeiro deles é tratar a aquisição da escrita como se esta fosse idêntica à apropriação da fala. O segundo é que o modelo de aprendizagem da língua oral que a maioria dos métodos de alfabetização reproduz sustenta-se num conhecimento (AZENHA 2006,p.47).

Os autores aqui estudados são classificados como aqueles adeptos à linha do construtivismo, que a mediação entre o empirismo e o racionalismo é fundamental para todo o desenvolvimento desses alunos durante toda a educação infantil, refletindo positivamente a sua fase de alfabetização.

Na história da educação de nosso país, observamos autores adeptos ao racionalismo e à metodologia de ensino tradicional. Essa característica percorreu e, talvez ainda percorra, as escolas com a concepção de alfabetização sistemática, com fase de apropriação de escrita que considera o “erro” e não o processo de construção do conhecimento da criança, ou seja, a língua escrita que não se assemelha a escrita adulta é descartada.

Azenha considera que;

A escola não só ensina a ler e a escrever. Mas ensina também um modo de ler e um modo de escrever: um modo restrito, reduzido no acesso a base alfabética da escrita, e um modo mais amplo, que incorpora atividades e atitudes letradas ao ensino das letras. O resultado do primeiro ainda que leve a criança a decifração das letras, não ajuda o iniciante a ser um produtor e leitor de textos. (AZENHA, 2006, p. 106).

Os estudos de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento pela criança e suas indagações sobre a formação das estruturas mentais, proporcionaram informações de como ocorrem o seu desenvolvimento mental e sua aprendizagem através das interações com o cognitivo. O papel da escola é de formular desafios, intervenções que possibilitem essa criança a se desenvolver em seus aspectos físicos, logico-matemático e social, obtendo assim seu desenvolvimento e aprendizado. Sendo ressaltado por Emília Ferreiro ao estruturar a psicogênese da língua e escrita, e através dos estudos elaborados por Coll, Zucatto entre outros.

Metodologia

A pesquisa realizada pode ser classificada de cunho qualitativo exploratório, através do referencial bibliográfico baseado nos autores estudados para a realização do estudo descritos. A coleta de dados, obtidos através de entrevistas direcionadas para todos os educadores da instituição, foi organizada a partir de questões que visavam compreender qual as considerações de cada educador sobre o construtivismo ser um auxiliador fundamental nas práticas pedagógicas. Outro ponto foi observar o espaço escolar e analisar se as ações pedagógicas trabalhadas em sala de aula, condiziam com a proposta construtivista segundo os autores estudados. A pesquisa foi realizada numa instituição de educação infantil da rede particular na região de Sumaré-SP.

Análise de dados

Encanto, esse é o termo para descrever o interesse da gestão com todas as questões ligadas ao construtivismo. Durante a entrevista com o corpo gestor fica nítido

o descarte com outros meios de ensino, sendo introduzida a necessidade para todo o corpo docente de ser completamente a favor das práticas pedagógicas construtivistas. A instituição conta com as faixas etárias de alunos de Berçário a partir dos quatro meses de vida, até o Jardim II, alunos que completam seis anos de idade.

O primeiro Grupo classificado como GI para a coleta de dados, integra a faixa etária de Berçário (de quatro meses a 1 ano e meio) e Mini-Grupo (até 2 anos de idade). Durante as entrevistas, foi possível perceber que as berçaristas não possuem nenhuma formação acadêmica ou pedagógica específica. Seu trabalho diário está voltado para estímulos, trabalhando questões como coordenação motora dos bebês e, principalmente o cuidado com a saúde e higiene desses bebês. Durante a entrevista com a gestão fui informada que o cuidado com esses bebês é o foco da instituição e que, muitos pais, satisfeitos com o trabalho, preferem a continuação na mesma instituição do o início da vida escolar dos seus filhos.

As professoras do Mini Grupo (crianças até dois anos de idade) afirmam em suas entrevistas que o concreto é fundamental para a idade de seus alunos, é a partir dele que os temas são trabalhados, como cores primárias e as primeiras palavrinhas como, por exemplo, nome de objetos, as atividades que reforcem a coordenação motora, noções espaciais, dentre outras, são trabalhadas. Durante a observação pude notar a preocupação com o cuidado em questões de higiene e prevenções de acidentes como mordidas.

O cotidiano visa sempre partir do concreto. Os alunos são incentivados a agirem os objetos a fim de descobrirem suas propriedades. As “atividades de registro” são realizadas pela professora que, semestralmente, monta um portfólio para que os pais acompanhem o desenvolvimento de seus filhos.

Durante a observação é perceptível que, como essas atividades são realizadas duas vezes por mês, acabam sendo algo mecânico para os seus alunos. Exemplo: A criança carimba com sua mão tingida de azul em uma folha de sulfite, contendo um enunciado explicando para os pais que sua representação é a simbologia da água. Mais no momento específico dessa atividade a professora não deixou a criança explorar a textura, temperatura da tinta em sua mão, ou seja, durante essa atividade específica foi um momento de uma simples confecção. Percebe-se que a professora tem uma concepção de construção do conhecimento diferente do que estudamos nesse artigo.

Ao se trabalhar com as práticas pedagógicas construtivistas as educadoras GII Maternal I (crianças de dois a três anos de idade) e Maternal II (crianças de três a quatro anos de idade) em suas entrevistas também concordam plenamente com a gestão, ou seja, que o concreto e as intervenções pedagógicas para direcionar o aluno a raciocinar, sem utilizar as respostas prontas são as bases para a realização da aprendizagem.

Durante as observações em sala de aula, podemos dizer que a participação desses alunos é grande e eles reagem bem aos questionamentos, sendo assim, um processo natural para eles. Por outro lado, muitas vezes é repetitivo, já que em todos os momentos no cotidiano escolar os alunos são induzidos a responder as perguntas frequentemente. Como por exemplo: “O que vamos fazer agora?” “Como podemos ir para o almoço todos juntos?”.

Notei que muitas vezes os conteúdos trabalhados são divididos em projetos, trabalhados durante semanas. Mesmo com a transdisciplinaridade de conteúdos algumas questões-chave são feitas de forma tão repetitiva que, acabam deixando uma impressão de memorização.

O registro de atividades é realizado com mais significado para os alunos do Maternal I e do Maternal II. Eles cumprem os desafios estipulados pela professora, por exemplo, pintar com o giz dentro de um espaço determinado, especificar que forma é aquela desenhada na folha.

É nessa faixa etária onde o lúdico é utilizado nos primeiros contatos com a escrita como, por exemplo, o “Senhor Letrinhas” um boneco que vai visitando os alunos e busca por objetos e figuras que comecem com alguma letra do alfabeto. Outra atividade que envolve o desenvolvimento de responsabilidade é a de cuidar do “Senhor Letrinhas” quando ele for para a casa do aluno. Com essa estratégia, os alunos entram em contato com as letras do seu nome e com o auxílio da professora, em uma folha de sulfite, começam a traçar as suas primeiras letras, num grande espaço e em seguida vai se reduzindo gradativamente até escreverem seus nomes nas atividades.

As educadoras do Grupo 3 Jardim I (crianças de quatro a cinco anos) e Jardim II (crianças de cinco a seis anos) ressaltaram que as intervenções são fundamentais para a aprendizagem e como tudo o que foi trabalhado durante os anos anteriores contribuem para essa fase da escrita. Durante a observação pude notar a maior participação dos alunos em relação às outras faixas etárias. Esses alunos, já registram as atividades da aula em seus cadernos. As atividades são realizadas inteiramente pelos alunos, com um auxílio mínimo da educadora.

É nítida a participação da Coordenadora Pedagogia na elaboração das atividades de registro aplicadas em todas as faixas etárias, exceto o berçário, para a instituição é de acordo com elas que os pais irão acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, durante a entrevista com a coordenadora é notável a preocupação da gestão com o cuidado e o crescimento desses alunos já que durante a entrevista a coordenadora ressaltou por diversas vezes o desenvolvimento desses alunos é o foco da instituição, que, para a gestão os alunos devem encerrar a primeira etapa escolar na educação infantil no Jardim II sabendo ler e escrever, já que para a instituição o construtivismo obtém as ações pedagógicas necessárias para que isso ocorra naturalmente para os alunos.

Durante a reunião de pais e responsáveis semestralmente é entregue a F.O.A (ficha de observação do aluno) que é um documento detalhado que consta todos os aspectos de cada aluno na escola. Nele consta o desempenho dos alunos nos conhecimentos físico, logico-matemático e social. É documento é muito importante para que as escolas construtivistas possam conhecer como a criança se desenvolveu e acompanhar seus futuros progressos. Quando são aplicadas bases construtivistas nos anos iniciais, todo cuidado é fundamental, pois se inseridos em um ensino fundamental com base teórica diferenciada, há a necessidade de uma formação de professor diferenciada, assim como, postura da escola, para terem plena ciência da bagagem de vivência da criança em sua trajetória educacional.

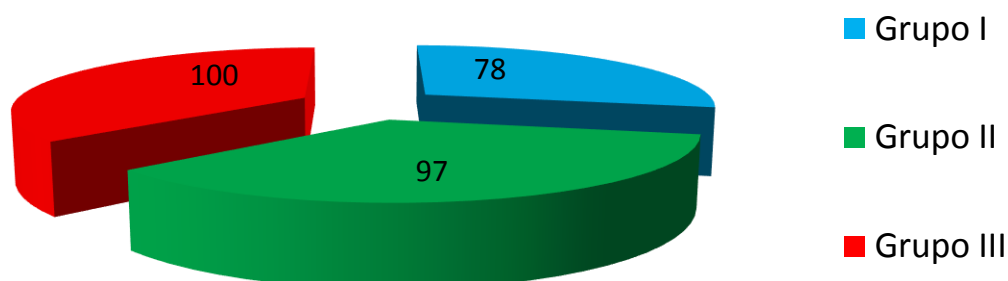
Considerações finais

Ao realizar a análise dos dados coletados da FOA, pode-se afirmar que o construtivismo traz benefícios para o desenvolvimento desses alunos durante os anos iniciais, pois durante a realização da pesquisa fica explícito que essas estruturas mentais quando desenvolvidas com as ações nas práticas pedagógicas construtivistas, tendem a conceber o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Com esse estudo foi possível analisar as vantagens na aprendizagem com bases no construtivismo como um auxílio da observação da didática reflexiva do professor. Dados coletados com as entrevistas realizadas aos educadores e as observações com os grupos nos anos iniciais, permitiram classificar o desenvolvimento desses alunos conforme o disposto na tabela e no gráfico a seguir:

| ANÁLISE (OBSERVAÇÃO EM SALAS DE AULA) | | | |
|--|---|--|---|
| Faixas Etárias | GI- Berçário e Minigrupo | GII- Maternais I e II | GIII- Jardins I e II |
| Grau de Desenvolvimento | Média (78%) | Média (97%) | Media (100%) |
| Conhecimento físico | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar objetos pelo tato. -Encaixar formas. -Reconhecimento de cores primárias. -Manipulação de objetos com diferentes texturas. -Movimentação corporal através do som. -Diferenciação de sabores(Doce/Salgado). -Nomear animais domésticos. -Nomear objetos do cotidiano. | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar cores secundárias. -Nomear figuras geométricas. Reconhecer objetos com as formas geométricas. -Identificar texturas e nomeá-las. -Reconhecer a voz dos alunos da sala. -Identificar sons fora da sala de aula. -Diferenciação de odores e sabores. -Reconhecer animais domésticos e selvagens. | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar cores terciarias(sequenciação de tons) -Reconhecer objetos com as formas geométricas. -Sequenciação de texturas (pré-estabelecida). -Reconhecimento de sons. -Avaliar peso de objetos. -Analisar diferentes sabores. -Reconhecimento de animas, plantas. |
| Conhecimento Lógico-Matemático | <ul style="list-style-type: none"> -Nomeação de membros da família e escola. -Reconhecer os espaços da escola. -Reconhecer objetos pelos sentidos. -Imitar sons de animais. -Identificar figura referente ao objeto. | <ul style="list-style-type: none"> -Relações de parentesco. -Comparação de tamanhos. -Reproduzir figuras(formas geométricas) -Sequenciação sobre fatos(simples) -Imitar sons, ações. | <ul style="list-style-type: none"> -Noções relações casuais -Conceito de família. -Noções classificação operatória -Noção mental e Verbal. -Conceito de espaço/tempo. -Noções de conservação |
| Conhecimento Social | <ul style="list-style-type: none"> -Iniciação da independência. -Reconhecer de sentimentos. -Interação com outros. -Construção de normas(regras) | <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento independência. -Expressão de sentimentos. -Reconhecer emoções. -Curiosidade. -Interação com Adultos. | <ul style="list-style-type: none"> -Interações Sociais. -Capacidade de criatividade. -Expressão sentimentos e emoções. -Realizar atividades/superação de desafios. |

Média Anual Grau de Desenvolvimento



É nítido que o construtivismo como um embasamento para meios de ensino acarreta uma evolução e crescimento do desenvolvimento durante os anos iniciais, visando que não compete apenas em ser uma fase preparatória para o ensino fundamental, ou seja, é a partir desses contatos com o outro, que a criança irá formular e construir autonomamente a sua bagagem de conhecimento. “Nessas interações, e em muitas outras que se estabelecem dentro e fora do contexto escolar, às pessoas são forjadas e educadas dentro de suas capacidades; portanto, é conveniente cuidar delas, pois o que nelas se constrói é muito, certamente mais do que parece a primeira vista” (Coll, 2006, p.54).

As intervenções do educador, propostas pelo construtivismo inclina-se a idealizar a formação de cidadãos reflexivos capazes de utilizar as suas capacidades mentais como meios de interagirem e participarem com o mundo e a sociedade ao seu redor de maneira positiva e atuante.

Franco salienta que o professor deve ser responsável em avaliar a sua prática pedagógica;

[...] assim, como a alfabetização é um processo de construção que a criança percorre, a prática pedagógica também deve ser construída pelo professor, no seu dia-a-dia, sempre refletindo sobre sua própria prática iluminada pelos conhecimentos teóricos e pela realidade interna e externa de seus alunos” (FRANCO 1995, p. 72).

Ocasionalmente assim, a problemática de que mesmo esses alunos dando continuidade a sua vida escolar no ensino fundamental em metodologias diferenciadas que não utilizem o construtivismo como auxiliador nas práticas pedagógicas. E esses alunos acompanhem o ritmo dessa metodologia, ficam a mercê de uma padronização do modo de pensar e agir, já que todo processo de construção do conhecimento através das estruturas mentais propostas por Piaget não ocorrem em metodologias com bases

racionalistas. Não considerando os estágios de desenvolvimento, sendo prejudicial para esses alunos, podendo formar barreiras que dificultem a reflexão e construção do conhecimento, que vinham sido trabalhadas durante a educação infantil ações essas propostas e anteriormente estimuladas e de forma natural e saudável pelo construtivismo nos anos iniciais.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus pela oportunidade e minha família por sempre me incentivarem durante toda minha vida. Minhas companheiras de Network e amigas Giselli Nunes e Virginia Carvalho por não deixarem as dificuldades nos desanimar. E a minha Orientadora Helena P. Reis por toda paciência e companheirismo durante a realização dessa pesquisa.

Referências

AZENHA, G. Maria. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**, Editora Ática, 8º Ed 2006.

COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula**. 6 ed. São Paulo, Editora Ática, 2006

COSTA, N. Fernando- Empiristas X Racionalistas
<<http://www.zedirceu.com.br/empiristas-x-racionalistas/>> 2013. Acesso em: 07/11/2015

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação**. 4ªEd. Porto Alegre: Mediação, 1995.

PIAGET, Jean. **A gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Trad. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. **A LINGUAGEM E O PENSAMENTO DA CRIANÇA**. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

VYGOTSKY L.S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Ed Ridendo Castigat Mores, 2001
<<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>> Acesso em:03/10/2015.

ZUCATTO, M. A, Orly. ASSIS, C. Mucio (orgs) PROEPRE: **Fundamentos teóricos da educação infantil II**. 8º ed. Campinas, SP: Book Editora, 2013.

_____. (Orgs) PROEPRE: **Prática pedagógica**. 4º ed. Campinas, SP: Book Editora, 2013.

COMO É INTRODUZIDO O ENSINO DOS NÚMEROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Pereira Ferreira Camilotti¹³⁰
Angela Harumi Tamaru¹³¹

RESUMO

A matemática está presente no nosso dia a dia e o mundo nos oferece várias situações que favorecem o raciocínio lógico-matemático, o planejamento de estratégias, a criatividade e outros. As atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da criança e conduzem ao aprendizado educacional. Essas atividades devem ser levadas a sério pelos profissionais da área, principalmente na educação infantil, uma vez que tratam de brincadeiras que educam e formam, sendo importante conhecer a função do lúdico no desenvolvimento infantil, acompanhando a evolução das crianças, contribuindo para o seu amadurecimento, assim como utilizá-lo de forma mais adequada. Este trabalho visa analisar os métodos de ensino aplicados na educação infantil para o ensino dos algarismos, e por que a aplicação do lúdico se faz tão importante para esse processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Metodologia de ensino da matemática. Lúdico e ensino de números.

ABSTRACT

Mathematics is present in our daily lives and the world offers us various situations that favor the logical - mathematical reasoning, planning strategies, creativity and others. The recreational activities contribute to children's development and leads to educational learning. These activities should be taken seriously by professionals, especially in early childhood education, since dealing with games that educate and form, it is important to know the playful function in child development, following the physical and mental development of children, contributing to its ripening, as well as use it more adequately. This work aims to analyze the teaching methods applied in early childhood education for the teaching of numbers, and that the application of playfulness is so important to this process of learning.

Keywords: Child Development. Mathematics. Playful.

1 Introdução

A matemática está presente no nosso dia a dia e o mundo nos oferece várias situações que favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, o planejamento de estratégias, a criatividade e outros. Expandir o conhecimento dos alunos na área da matemática, familiarizando-os acerca da importância dos números no dia a dia, sua utilização e representação a partir de observações, construção e

¹³⁰ Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network. camilottisandra@hotmail.com.br

¹³¹ Professora Doutora no curso de Graduação em Pedagogia das Faculdades Network e Coordenadora do Curso, angelaharumi2000@yahoo.com.br

utilização do lúdico, para que os professores possam desenvolver atividades que ampliem o gosto dos alunos pela matemática de forma agradável à faixa etária.

Demonstrar a importância do lúdico na aprendizagem dos algoritmos para que alcancem uma aprendizagem significativa na construção dos algoritmos. Investigar os motivos pelos quais as crianças têm tanta dificuldade em aprender matemática e tem como objetivos específicos: analisar o ensino da matemática na Educação Infantil; descrever os conteúdos a serem trabalhados em Matemática e conceituar como ensinar Matemática na Educação Infantil.

2 Referencial Teórico

Na vida há quem goste de dançar, dirigir, nadar, etc., e há quem não goste dessas mesmas atividades. Com a matemática, não poderia ser diferente, há quem goste e quem não sente afinidade alguma com ela; porém, para se gostar de algo, devemos conhecer, experimentar, ter contato para descobrir se há algum prazer em ter tal contato. Os números estão em toda a parte, têm inúmeros usos e, em muitas situações, os utilizamos para expressar algo. A matemática continua sendo a grande vilã nas escolas, principalmente nas séries iniciais, pois, mesmo com todas as mudanças nos métodos de ensino e os avanços na área, torna-se um grande desafio para o professor. Ele deve analisar os motivos pelos quais as crianças têm dificuldade em aprender matemática e procurar desenvolver novos caminhos que contribuam, facilitem e meçam a construção da aprendizagem.

Segundo Jean Piaget (2009), uma boa pedagogia é aquela que apresenta situações nas quais a criança experimenta até chegar às conclusões: manipulando objetos, criando, recriando, descobrindo, redescobrando, buscando respostas às indagações, relacionando novos conhecimentos e outros anteriores. O jogo na teoria piagetiana tem uma função importante na aprendizagem, tanto na fase que ele denomina pré-operatória, quanto nas operações concretas e formais.

Os conhecimentos elaborados pelas crianças são baseados no meio em que vivem e com as pessoas que convivem e, embora a contagem seja importante para a compreensão do número, aprendê-los é muito mais que saber contar, e a base matemática introduzida nas séries iniciais é fundamental para toda a vida escolar e cotidiana do aluno. Assim sendo, deve-se elaborar uma revisão nas salas de aula, repensando as práticas docentes aplicadas para que sejam realizadas mudanças necessárias para reverter o quadro de fracassos nessa disciplina.



Figura 1: números divertidos

Fonte: <<https://www.ufba.br/noticias/minicurso-sobre-impossibilidade-na-matem%C3%A1tica-cl%C3%A1ssica-acontece-em-ffch>>.

A motivação lúdica e exploratória da criança é muito importante para a aprendizagem das habilidades necessárias na vida adulta e ela ocorre num período relativamente longo de desenvolvimento e na ausência de riscos para o indivíduo (ambiente “protegido” pelos adultos). Mas ela não termina na vida adulta, perdura porque o homem é essencialmente lúdico, criativo e pronto para descobertas e invenções ao longo de sua vida.

Para Vygotsky (1989), o jogo é uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, funções que ainda não amadurecem, mas que se encontram em processo de maturação, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. A escola deve ser rica de experiências para a exploração ativa, compartilhada por crianças e adultos na qual através das brincadeiras e jogos a criança exercita vários papéis com os quais interage no cotidiano.

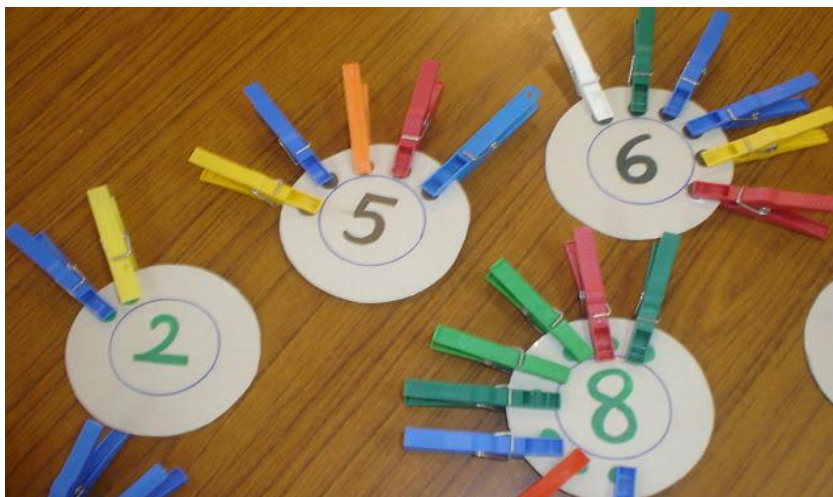


Figura 2: Prendedores de roupa

Fonte: <http://www.atividadeseducacaoinfantil.com.br/matematica-e-numeros/ensinar-ate-10/>

“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1998).

Conforme Kishimoto (1994), o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, um momento para observar a criança que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações. Momento este de aprender valores importantes, socialização e a internalização de conceitos de maneira significativa.

A matemática vai além de numerais, de operações, pois, antes de se chegar a esse ponto, esse ensino tem um grande caminho a percorrer. Todas as experiências vivenciadas pela criança em seu cotidiano devem ser consideradas, pois, antes de se chegar a escola, a criança tem várias situações, conhecimentos que envolvem números, quantidades, formas e espaço, ajudando-a a estabelecer conceitos para que resolva com facilidade problemas e comece a elaborar estratégias. Segundo o RCNEI:

utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar pontos de um jogo, repartir balas entre amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor, e aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 207).

O lúdico é um processo educativo, e trabalhar com o lúdico não quer dizer que está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados para as crianças, até mesmo porque as atividades lúdicas são indispensáveis para o desenvolvimento sadio e para a aprendizagem dos conhecimentos, que ajudam no desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. A infância é a fase das brincadeiras, em que por meio delas se satisfaz. E o lúdico se destaca como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inseparável na criança, tornando-se sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o que a cerca.

Ao se trabalhar a matemática com a criança, ela começa a expor ideias próprias, escutar, aprende a tomar decisões, ter mais autonomia, aceitar erros com mais facilidade, tornando-se um cidadão. Segundo o PCN:

os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias e intuições, construídos através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural. Eles chegam à sala de aula com diferenciadas ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. Além disso, aprendem a atuar de acordo com os recursos, dependências e restrições de seu meio. (BRASIL, 1997, p. 30).

Muitas vezes, não é levado em consideração esses conhecimentos, e sem ajudar as crianças a organizar tais conhecimentos, sem saber os conceitos, querem fazer com que aprendam mecanicamente, pois se acredita que a memorização seja a melhor forma de aprendizagem dos numerais, associando também quantidade de figuras, objetos a numerais, pois a escola tem a visão de que o raciocínio abstrato pode ser formulado apenas manipulando objetos concretos.

No PCN (1997), são destacados vários recursos para se “fazer matemática”, recursos estes simples que exigirá coragem, boa vontade e paciência dos professores, como a resolução de problemas, as tecnologias de informação, a história da matemática, os jogos e o trabalho em grupos cooperativos. Mas, na maioria das vezes, estes recursos, mesmo sendo os mais simples, são ignorados.

Para um bom desenvolvimento físico, mental, social e psicológico, o brincar e o ato de brincar ainda são fatores fundamentais e de grande importância, proporcionam a oportunidade de entrar em um mundo de faz de conta, no qual o brincar será o elo, e será através do jogo e da brincadeira que a criança irá aprender a organizar-se e construir normas para si e também para o outro.

Fazer com que as crianças despertem e conservem o prazer pela curiosidade sobre a matemática, encorajando e explorando uma grande variedade de ideias matemáticas relacionadas também a geometria, as medidas e noções de estatísticas e não somente numérica.

“Ao ignorar os saberes adquiridos pelos alunos fora do contexto escolar, a escola perde a oportunidade de utilizá-los como recursos para auxiliá-lo a transportar seus conhecimentos informais para a matemática simbólica curricular”. (GOLBERT, 1999).

Piaget (1948) citado por Kamii (2003), em um dos seus livros sobre educação, declarou que a finalidade da educação deve ser a de desenvolver a autonomia da criança, que é indissociavelmente, social, moral e intelectual. Essa autonomia significa o ato de ser governado por si mesmo.

O RCNEI (1998) nos fala que os objetivos de matemática para a faixa etária de crianças de quatro a seis anos é de se aprofundar e ampliar o trabalho antes desenvolvido na faixa etária de zero a três anos, que é a finalidade de proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de estabelecer aproximações e algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, etc., e ainda garantir para que elas sejam capazes de

- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas e quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

Então a criança, no conhecimento matemático, poderá fazer interações com a matéria aplicada pelo professor e o seu conhecimento cotidiano. Acredita-se que a literatura infantil pode ser muito mais que um simples modo desafiante e lúdico para as crianças pensarem sobre noções matemáticas, mas também é excelente para a formulação e a resolução de problemas, e ainda serve como um complemento para o que já se é utilizado em sala de aula. Para Smole (1999), integrar a literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática, pois, em atividades deste tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática para depois aplicar na história, mas exploram a matemática e a história ao mesmo tempo. Dessa forma, os professores podem criar situações que encorajem os alunos na sala de aula através do vínculo entre a literatura e a matemática, a compreenderem e se familiarizarem mais com a linguagem matemática, estabelecendo ligações cognitivas entre a linguagem materna, linguagem matemática formal e conceitos da vida real, sendo assim, dando para as crianças habilidades de formularem e resolverem problemas enquanto desenvolvem noções e conceitos matemáticos e, assim, dando oportunidade de aprimorarem a escrita e a fala sobre o vocabulário matemático.

3 Metodologia

O trabalho partiu de análises bibliográficas para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e exploratória com coleta de dados em duas escolas públicas municipal, sendo uma no município de Santa Bárbara D'Oeste e a outra no município de Americana nos níveis I e II, cujo objetivo era analisar os conteúdos e metodologias referentes ao ensino e a aprendizagem da Matemática na Educação Infantil, onde foi proposta uma entrevista a duas professoras em cada escola.

As pesquisas realizadas em TCC são a maioria qualitativa. De acordo com Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. Os dados são frequentemente verbais e são coletados através de observação, descrição e gravação.

Para os mesmos autores, a pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Este tipo de pesquisa são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, acerca de determinado fenômeno.

4 Resultados e Discussões

Foi questionado às professoras como as crianças aprendem matemática em suas fases de desenvolvimento na educação infantil. Cada uma em seu método e individualidade responderam com o mesmo propósito, que é o lúdico, o brincar, porque as crianças já trazem consigo um repertório próprio e cabe a cada um saber explorar os meios que lhes são disponibilizados, utilizando a criatividade para cada faixa etária. Uma professora respondeu que, desde o início do ano, as crianças entram em contato com grande quantidade e variedade de noções matemáticas, ouvem e falam sobre números, comparam, agrupam, separam, ordenam e resolvem pequenos problemas envolvendo operações, acompanham a marcação do tempo feita pelos adultos e, posteriormente, por eles, exploram e comparam pesos e tamanhos,

observam e experimentam as propriedades e as formas dos objetos, percorrem e exploram diferentes espaços e distâncias etc.

Esses conhecimentos, assistemáticos e heterogêneos, variam, em maior ou menor grau, de acordo com a cultura e o meio social aos quais as crianças pertencem e constituem um bom ponto de partida para novas aprendizagens. Acredita-se que cabe ao professor articular essas experiências extra-escolares com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos. Para tanto, é preciso propor formas de organizar situações que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os e sistematizando-os.

Depois foi perguntado se as crianças da Educação Infantil gostam de matemática, a resposta obtida foi que todas concordam que sim, porém, desde que seja trabalhada de uma forma lúdica, sem imposições, e, para alcançar o objetivo de fazer com que as crianças gostem de matemática, deve-se procurar organizar propostas desafiantes aos alunos, respeitando características da faixa etária, bem como a progressão curricular sugerida pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

Na questão em que foi perguntado se existe reações negativas das crianças para a aprendizagem com o ensino lógico-matemático e, se positivo, quais seriam essas reações, foi observado que somente uma professora alegou que as crianças se sentem inseguras em relação ao aprendizado e as outras dizem não haver reações negativas por parte das crianças, sendo o professor o grande responsável por propiciar a criança um ambiente prazeroso e satisfatório.

Perguntado na opinião delas, como professoras, sobre o que leva as crianças a não gostarem de matemática e que justificassem suas opiniões, houve, nas respostas observadas, certa contradição, pois duas delas acham que não existe criança na educação infantil que não goste de matemática, já a opinião das outras duas dizem que, se o ensino for tradicionalista, de memorização, cópias, ou que as atividades propostas não sejam atraentes, essa metodologia tira o interesse do aluno, fazendo com que não se simpatize pela matemática.

Questionado, então, sobre o que o professor da Educação Infantil deve fazer para contribuir para que as crianças passem a gostar da matemática, de forma bem clara e objetiva, todas respondem rapidamente que devem utilizar-se dos meios lúdicos, jogos, brincadeiras, músicas, histórias e criatividade, com um planejar flexível, sempre prontos para atender as dificuldades de cada grupo e interesse das crianças, para que o aprendizado seja promissor.

Para as professoras, a importância que elas atribuem para o ensino de matemática na educação infantil é de que ela contribui para o desenvolvimento integral da criança e que, quanto mais cedo se iniciar, melhor é, pois, como qualquer eixo, é de suma importância para o desenvolvimento infantil, até mesmo porque a matemática faz parte do dia-a-dia de todas as pessoas desde a tenra infância, portanto, é fundamental trabalhá-la desde muito cedo.

O significado da matemática na vida das crianças na Educação Infantil é através da relação com o meio e na vida, fazendo com que as crianças percebam a importância e o valor, pois, como elas disseram anteriormente, a matemática faz parte da vida delas desde muito cedo e contribui de forma bastante significativa para o seu desenvolvimento cognitivo. A educação infantil constitui-se num período rico para a aquisição e construção de novos conhecimentos, sobretudo para os referentes à Matemática, uma vez que ela se encontra presente em muitas das atividades desenvolvidas pelas crianças, e, portanto, tranquilamente pode ser abordada nessa fase.

Para que a criança cresça sabendo e gostando da matemática, os professores necessitam desenvolver esse saber na vida do aluno, e a melhor forma de fazer com que isso aconteça é procurando trabalhar a proposta de forma não escolarizante, mas sim permitir que a criança crie, explore e a vivencie com o seu próprio jeito de expressar e relacionar com o mundo. A matemática está presente quando a criança brinca com as formas, quando explora um espaço, quando observa o tamanho das coisas e as diferenças entre elas, quando organiza e classifica seus brinquedos, ao distribuir as atividades entre os colegas, quando monta quebra-cabeças, entre outras. Os professores desenvolvem esse saber apresentando conteúdos de maneira que atraia o interesse e curiosidade dos alunos, através do cotidiano, do mundo lúdico e de um ensino contextualizado.

O ensino dos números é introduzido nessa etapa escolar através de brincadeiras e atividades que fazem parte de sua vida, através da idade, do número do calçado, da altura da criança, do endereço da casa, do telefone, da quantidade de pessoas da família, de alunos da classe, de meninas da classe, de meninos da classe, saber quantos alunos tem na sala naquele dia, quantos faltaram, quantos dias faltam para algo relevante ao grupo (passeio), ou seja, geralmente é introduzido através de ações significativas à turma. As crianças vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a formar como estes estão interligados. Este conhecimento realiza-se natural e progressivamente. Uma das funções da educação infantil é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças possam desenvolver-se construindo percepções, bases onde possa alicerçar suas aprendizagens.

Abordadas sobre o tema de quais recursos didáticos elas utilizam para o ensino da matemática na educação infantil, pode-se observar que a opção pelo lúdico, jogos, são unânimes, tais como: calendário e contagem (rotina). Utilizam também jogos de encaixe, palitos, números soltos, quebra-cabeça, livros de histórias, jogos confeccionados por elas mesmas, para assim poder atender a necessidade de cada grupo, jogos adquiridos pela administração pública, material dourado, tangran, blocos lógicos, ábaco, formas geométricas, régua e outras formas de medidas, cartaz numéricos, gráficos entre outros. Enfim, procuram trabalhar a matemática de forma lúdica e atrativa para que consigam instigar e atrair a curiosidade de todos.

Sabendo-se de todos esses recursos didáticos para que auxilie no ensino da matemática, as propostas que elas dariam para que as crianças gostem e queiram aprender a matemática são jogos, brincadeiras, músicas, brincando com dobradura, amarelinha, formas geométricas, contar e identificar os pontos que fez em uma brincadeira, incorporar contextos do mundo real, as experiências e linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas, buscando ampliar seu conhecimento.

Todo esse conhecimento é adquirido e baseado em teorias, que dão todo o suporte em sala de aula para o ensino do conceito de números e, não fugindo à regra, as professoras se baseiam no RCNEI, teorias baseadas em estudos de Jean Piaget, Constance Kamii, Emilia Ferrero, formação continuada, pesquisas em livros e internet.

Para se ensinar o conceito de número, o professor deve ter alguns conhecimentos (práticos e/ou teóricos), e quais seriam esses conhecimentos necessários. Partindo do pressuposto de que a criança constrói os conceitos através da experiência com objetos e da interação social, é muito importante a manipulação de materiais de contagem e do cotidiano e discussões que antecedam a realização de atividades propriamente matemáticas. A ação do professor é extremamente necessária durante o processo, pois é ele que vai efetuar a seleção do material mais apropriado às questões mais

significativas, bem como apresentar as atividades de forma sequenciada que leve a uma abstração gradativa. Todo ato intelectual é construído progressivamente e, por isso, cabe ao professor criar situações que possibilitem a criança agir na construção do seu conhecimento. Na aprendizagem da matemática e na construção do número, é fundamental que a criança se aproprie dos conceitos que antecedam à escrita do número propriamente dita. Acima de tudo, o professor deve buscar constante aprendizado, tanto teórico e prático, para se aperfeiçoar no ensino-aprendizagem do eixo. Deve também “olhar” e “observar” seu grupo para identificar em quais pontos precisa melhorar.

Na experiência de cada uma delas como professora, quis saber qual a melhor maneira de ensinar os números para as crianças, e as respostas foram focadas no mesmo sentido de que é necessário proporcionar um ambiente “aritmizador”, assim como proporcionarmos um ambiente alfabetizador para ensinar a ler e escrever, otimizando-o para que a criança estabeleça o máximo de relações entre seus conhecimentos sobre números e contagem e os conhecimentos de outras crianças e adultos à sua volta. Pode-se deixar à disposição cartazes, quadros, calendários, e todo tipo de informação visual que estimule o pensamento numérico. E também garantir espaço para a recitação e memorização da sequência numérica, escrita etc. Porém, não só isso, mas também propondo experiências que solicitem da criança resoluções de problemas e que envolvam quantificação, escrita de números, situações reais de uso de contagem, comparação, ordenação e problematização para que todo esse conhecimento numérico tenha sentido para o aluno, ou seja, que a sequência numérica tenha significado. A melhor maneira de ensinar é começando do cotidiano escolar e como dito anteriormente, é imprescindível que o professor tenha um olhar sensível para poder observar como o seu grupo aprende e o que deve ser alterado, quanto à maneira de ensinar, para ser produtivo o seu trabalho, e aproveitando sempre situações cotidianas, músicas, jogos didáticos, etc.

Após um longo bate-papo sobre os números, conversamos sobre a relação que é estabelecida entre a matemática e a língua, e uma das professoras acha que a relação entre ambas é um estágio mais avançado, em que a criança possa perceber essa relação, porém, para as outras professoras, ambas estão presentes em qualquer área do conhecimento, constituem condições, possibilidades de resolução de problemas, cada uma com sua forma de expressão e comunicação. Elas acham que, para muitos, a relação entre matemática e língua materna é relevante, já que pode possibilitar oportunidades de se trabalhar com situações-problemas que dependem tanto da capacidade matemática de raciocinar quanto da interpretação da língua materna, afinal são indissociáveis no processo de construção do conhecimento. Há a necessidade da língua para ler e compreender o texto de Matemática e, se esse for um problema, de dar significado à sua solução. Por outro lado, é necessário ler e escrever em linguagem matemática, compreender os significados dos símbolos, dos sinais ou das anotações próprias dessa linguagem.

5 Considerações Finais

Visando analisar os métodos de ensino aplicados na Educação Infantil para o ensino dos algarismos, observou-se que se faz tão importante para o processo de aprendizagem a aplicação do lúdico.

A criança é um ser que está em constante formação, e esta formação deve ser natural e muito rica em possibilidades. Devemos saber aonde se quer chegar, para que possam ser escolhidos os caminhos a seguir. A matemática desenvolve o raciocínio lógico na criança, a sua capacidade de pensar e resolver situações problemas, que estimula a criatividade, daí a necessidade de estabelecer as razões de se trabalhar a matemática na educação infantil, sendo útil para alicerçar a construção dos conceitos

matemáticos e permitir, assim, o contato com as “Formas e Espaço”, “Grandezas e Medidas” e os “Números e sistema de Numeração”, que são os conteúdos destacados no RCNEI.

O trabalho com a matemática na Educação Infantil deve ser algo contínuo, não podendo ser esporádico ou casual, pois as oportunidades são criadas constantemente e devem ser aproveitadas, modificando a rotina diária e a utilização do uso de jogos e curiosidades no ensino de matemática, o que ajuda a despertar o interesse do aluno e fazer com que gostem de aprender. O trabalho que a educação infantil exerce não é primordialmente preparar a criança para as séries seguintes, mas, conseqüentemente, um bom trabalho pedagógico, bem planejado, desencadeia automaticamente habilidades e conhecimentos que serão transferidos de uma série para a outra.

O professor deve se manter atualizado, buscando inovações e métodos para construir conhecimentos junto aos seus educandos. A aprendizagem deve ser de forma interessante e prazerosa. O momento mais apropriado e adequado para estimular na criança o desenvolvimento do pensamento lógico é na Educação Infantil, através das atividades desenvolvidas e aproveitando cada vez mais a abertura quanto à flexibilidade, curiosidade, criatividade e descoberta. E tudo isso acontece de várias maneiras quando a criança brinca, joga, conversa, enfim, em qualquer situação que a desafie, que a faça pensar e a procurar soluções para serem resolvidos.

Além de conhecer o desenvolvimento infantil, o professor precisa dar para as crianças oportunidades de diferentes experiências de aprendizagem, estimulando o ponto de vista intelectual e sensitivo, favorecendo a ampliação de conhecimento nos diferentes campos de atividade.

Agradecimentos

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A todos que me apoiaram durante esses quatro anos de curso, aos amigos de sala, principalmente à minha super amiga Renata, por sempre estar ao meu lado contribuindo para mais esta etapa.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela em que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade, da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos.

A minha orientadora Angela Harumi Tamaru, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

REFERÊNCIAS

ATIVIDADES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <<http://www.atividadeseducacaoinfantil.com.br/matematica-e-numeros/ensinar-ate-10>>. Acesso em: 16 Out. 2015.

BRASIL - Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Fundamental. **PCN Vol. 3. - Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**, Brasília, 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. V. 03 250 p.

GOLBERT, C. S. **Matemática nas séries iniciais: O Sistema Decimal de Numeração**. Porto Alegre: Porto Alegre: Mediação, 1999.

KAMII, CONSTANCE. **A criança e o Número**. 11^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

KISHIMOTO, I. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

SMOLE, KÁTIA CRISTINA STOCCO. **A matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, KÁTIA C. STOCCO; CÂNDIDO, PATRICIA T.; STANCANELLI, RENATA. **Matemática e Literatura Infantil**. 4^a ed. Belo Horizonte, MG: Lê, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Disponível em: <<https://www.ufba.br/noticias/minicurso-sobre-impossibilidade-na-matem%C3%A1tica-cl%C3%A1ssica-acontece-em-ffch>>. Acesso em: 15 Out. 2015.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JOGOS E A RELEVÂNCIA NO COTIDIANO NA APRENDIZAGEM NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sara Silva de Almeida ¹³²
Helena Prestes Reis ¹³³

RESUMO

Associar a educação da criança ao jogo não é algo novo. Está presente na cultura brasileira, cuja necessidade é ressaltar qual o seu valor educativo, sem deixar de lado a ludicidade, para uma atividade produtiva, diferente de propostas apenas abstratas. De forma que crianças fiquem sentadas em suas carteiras, com posturas de salas de aula, impedindo-as de uma vivência que desperte a imaginação e as motivações para aprenderem. A relação entre aprender e brincar tem a finalidade de construir valores para uma educação infantil de qualidade. Usando práticas que auxiliam o poder do entendimento aluno-grupo convívio social. Pontualmente, neste artigo, abordaremos o jogo, ressaltando a importância no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Esse estudo é fundamentado em obras de autores que definem essa temática, e nas observações em campo, em salas de aula de uma escola municipal na cidade de Americana.

Palavras chaves: Jogos, aprendizagem, educação infantil, lúdico.

ABSTRACT

Join the education of the child to the game is not new. Is present in Brazilian culture , the need is to stress what its educational value , without forgetting the playfulness , for productive activity, other than just abstract proposals. So that children are sitting in their portfolios, with postures of classrooms, preventing them from an experience that awakens the imagination and motivation to learn. The relationship between learning and play is intended to build values for a quality early childhood education. Using practices that help the power of student- group socializing understanding. Occasionally, this article will discuss the game, highlighting the importance in the development of children's learning. This study is based on the works of authors that define this theme, and observations in the field, in the classroom of a public school in the city of Americana.

Key words: Games, learning, early childhood education, playful.

Introdução

Esse estudo surgiu a partir de relatos de alguns professores e observações em sala de aula, durante o tempo em que participei do estágio de educação infantil. O

¹³² Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa SP e-mail: sara_gambeta@hotmail.com

¹³³ Prof.^a M.do curso de Pedagogia das Faculdades Network- Mestre em Educação-Psicopedagoga, Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP. E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

docente ficava gratificado com o prazer que as crianças tinham em aprender através dos jogos. Assim, surgiu a seguinte questão: qual a importância do jogo na infância, como método auxiliar na aprendizagem de crianças em séries iniciais?

O jogo faz parte da infância da criança. Associar a educação da criança ao jogo não é algo novo, e está presente em diversas culturas desde os tempos remotos, refletindo diversos nas sociedades em que se fez presente. Gregos já abordavam a importância do jogo na aprendizagem e o relacionavam ao caráter físico. Para os romanos, os jogos transmitiam conhecimentos entre gerações, passando do mais velho para o mais novo. O jogo também está presente na cultura brasileira, em especial após o início da década de 1980.

É imprescindível ressaltar, na escola, qual seu valor educativo, sem deixar de lado o lúdico, pois o acentuamos como uma das maneiras mais eficazes de envolver os alunos em atividades produtivas e diferenciadas, no lugar de atividades em que as crianças ficam sentadas em suas cadeiras, impedindo-as de uma vivência que aguça a imaginação e outras motivações para aprenderem. Brincar é um direito de todas as crianças, a infância é a idade das brincadeiras, é importante vivenciar a íntima relação entre o jogo e a infância, bem como as possibilidades de um processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso que desperte a criatividade e a fantasia. Também o jogo incentiva as crianças a terem mais confiança em si própria, pois nele é necessário obter decisões para alcançar o objetivo esperado.

É fundamental aprender com alegria, com interesse. Comenta Snyders (1996, p.6) que “educar é ir em direção à alegria”. As práticas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e divertimento, lembrando que a educação lúdica não é diversão superficial.

O objetivo desse artigo é, portanto, de investigar a importância que o jogo traz na vivência de sala de aula, estimulando o raciocínio na aprendizagem dos alunos; dos jogos e brincadeiras no auxílio do desenvolvimento e na aprendizagem em ambiente escolar.

Os docentes baseiam suas vivências nas estratégias didáticas, mas o ambiente escolar limita essas práticas, como no caso da falta de auxílio de materiais e monitores. Ao entrar na sala de aula, o professor é obrigado a uma prática que se choca com essa realidade ideal que pensou. As mudanças educacionais são constantes, e faz-se necessário que os educadores se adaptem para superar as dificuldades e transmitir a confiança necessária aos alunos. É papel de o educador proporcionar situações que estimulem as crianças de diversas maneiras, não apenas ensinando as estratégias possíveis para definir o vencedor ou vencedores.

O artigo, além de uma discussão teórica, apresenta um levantamento de dados empíricos realizados através de um trabalho, cuja metodologia foi à pesquisa qualitativa exploratória, em um estudo de caso, em uma escola estadual na região de Americana. Procedeu-se à observação e registro dos jogos e tarefas recreativas realizadas, como o objetivo de analisar de que forma tais práticas colabora com o entendimento dos conteúdos em sala de aula.

A perspectiva teórica que deu base ao artigo está amparada na perspectiva segundo a qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano são construídos e

influenciados por um contexto histórico, social e cultural, de acordo com o entendimento dos seguintes autores: VYGOTSKY (1998), KISHIMOTO (1992), SNYDERS (1996), WINNICOTT (1975), entre outros.

Fundamentação Teórica

A importância do jogo e o lúdico na aprendizagem

É essencial apresentar as definições sobre jogos e brincadeiras, tendo em vista as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil. A palavra brincar se refere quase sempre ao mundo infantil. Vygotsky (1998) evidencia o papel do ato de brincar na composição do pensamento infantil, pois é jogando e brincando que a criança manifesta seu estado intelectual, motor, tátil, visual e auditivo, relacionando a aprendizagem com o mundo.

Vygotsky evidencia a enunciação do brincar na educação infantil, tendo em vista a origem do que a criança vive em seu cotidiano, nos contatos e relações com adultos. É um faz de conta, algo que a criança imaginou. Para Kishimoto (1999), o brinquedo é a assistência da brincadeira, considerando que a atribuição do brinquedo é a respectiva brincadeira, que é interpretada como uma atividade que gera prazer e não pode ser delimitada.

Faz-se importante a função do educador no desenvolvimento integral do aluno, e considerar como essencial o brincar na infância, através das atividades lúdicas.

Segundo Moyles;

O brincar livre deve ocorrer nas escolas? Talvez não, se a visão do professor for a de um instrutor ou doador de conhecimentos. Entretanto, dentro da noção do professor como um mediador, e iniciador da aprendizagem, o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados". (MOYLES, 2002, p.29)

A brincadeira representa uma das principais atividades que auxiliam no desenvolvimento da criança. Contribui na formação da identidade, através da liberdade da brincadeira, e realiza um elo entre as atividades a serem aprendidas e desenvolvidas pela criança.

Maluf indica que,

A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer atividade que vise proporcionar interação. Porém mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização. Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável. (MALUF, 2008, p.21)

A brincadeira tem como objetivo promover a diversão pode ser feita de forma individual, porém quase sempre é realizada de forma coletiva.

Elkonin (1998) e Leontiev (1994) compreendem essa teoria observando que no processo da brincadeira há significativas modificações na evolução psíquica infantil. Para esses pensadores, a brincadeira é o percurso de modificações para níveis elevados de desenvolvimento. A palavra brincar em português indica a ação lúdica infantil, sendo caracterizada pelos verbos brincar e jogar, encerrando a ideia de uma atividade lúdica, que poderá envolver jogos.

Nota-se que o RCNEI (Referencia Curricular Nacional para a Educação Infantil) salienta a importância de se destinar tempo para as atividades lúdicas;

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., proporcionam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente, é ele que organiza sua base estrutural, por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto 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. (BRASIL, 1998, p.28.v.3)

O jogo oferece à criança uma concepção do conhecimento científico, proporcionando experiências de vivências reais ou imaginárias, levando a raciocinar para buscar soluções para diversos desafios que se apresentam durante o jogo.

Segundo Aranhã,

A criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tira dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-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).

É importante que o educador instigue na criança o interesse de brincar, envolver-se nos jogos para, assim, desenvolver a capacidade lógica de raciocínio, pois no processo de ensino-aprendizagem o jogo e a brincadeira auxiliam o trabalho pedagógico e enriquecem os conteúdos e atividades envolvidas.

Segundo 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. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p.21).

Na educação infantil, em consequência da análise de demonstrações sobre os jogos, não somente material lúdico inserem-se perspectivas afetivas que tornam o ensino e a aprendizagem como atividades significativas, que propiciam o conhecimento específico e auxiliam nas relações sociais e autonomia.

Segundo Kishimoto;

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 seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ele executa (KISHIMOTO, 1993, p.106).

Para Winnicott o jogo é uma experiência produtiva, originária natural do viver. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT1975, p.79). A criança busca alternativas para as dificuldades que vão surgindo, e depende do modo como se ensina o jogo/brincadeira para que ela teste seus limites e construa novas concepções.

Ainda segundo Kishimoto;

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por conta com a motivação interna típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a em outras situações que não são jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil (KISHIOMOTO, 2004, p.43).

Através de jogos e brincadeiras a criança descobre as regras e limites, aprendendo a lidar com elas e a conviver com seus colegas e em sociedade. Vygotsky define que as brincadeiras;

A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras grupais saberá trabalhar em grupo; por ter aprendido aceitar as regras do jogo, saberá também respeitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade. (VYGOTSKY, 1994, p.82-83).

A psicologia do desenvolvimento ressalta que brincadeira e o jogo desenvolvem finalidades psicossociais, intelectuais e afetivas no procedimento psicossocial e afetivo do desenvolvimento infantil. Moura (1995) nos transmite esse conceito. “A imaginação é a base de toda a atividade criadora, aquela que possibilita a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo o que nos rodeia e que não é fruto da imaginação humana” (MOURA, 1995, p. 22).

Metodologia

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa exploratória, com pesquisa de campo baseada em um estudo de caso a partir de uma Escola Estadual na região de Americana – SP. Baseia-se na observação e nos registros e coleta de dados obtidos através de didáticas com jogos e atividades recreativas, realizados com os alunos em sala de aula. Além deste trabalho empírico, trabalhou-se também com a fundamentação teórica exposta no decorrer do artigo.

Análise de dados

A coleta de dados foi realizada em uma sala de aula de educação infantil, nível II, no qual a docente estava realizando um projeto envolvendo jogos matemáticos. A faixa etária dos alunos era de quatro a cinco anos. A observação teve duração de três meses e frequência de uma vez por semana.

Partiu-se do princípio de que os jogos são estratégias interessantes a serem desenvolvidas na educação infantil, pois possibilitam que os alunos se organizam de forma positiva e aumentem, assim, a confiança em si própria. São aprendizagens que transcendem um conhecimento específico, passando para a esfera dos afetos, das relações sociais, da autoestima e também da autonomia.

Toda a construção das noções aritméticas (noção de números, conservação de quantidades, operações etc.), pode ser propiciada pelas situações-problema enfrentadas num jogo de regras. Para que o jogo possa ser uma boa situação de aprendizagem, as regras devem ser claras para todos. É preciso ter sempre claro o objetivo da atividade e não se esquecer de que o professor é o sujeito responsável por trazer o que as crianças ainda não sabem.

RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) Brasil, lembra que;

Para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anterior vivenciada (RCENEI, BRASIL, 1998, p.27).

Foi proposto um jogo de matemática, que envolvia compreender as competências e habilidades que o aluno irá colocar em jogo. Antes de apresentar o jogo aos alunos, a docente auxilia explicando como se usava o dado com diferentes tipos de dinâmicas, sempre permitindo a eles expressarem suas dificuldades, isso apenas para auxiliá-los, sem deixar de lado o lúdico, pois os jogos devem ser atividades prazerosas.

O Jogo selecionado para a experiência didática foi o “**Bingo das joaninhas**”, que tem por objetivo realizar a contagem (quantificar) e realizar a correspondência número-quantidade. Os materiais necessários, bem como a dinâmica para o jogo, são:

- Joaninhas confeccionadas com papel cartão, divididas ao meio com os números de um a seis de cada lado, um dado e doze pintinhas pretas.
- As crianças formaram duplas, e jogaram o dado para ver quem iniciaria o jogo: aquele que obteve o maior número no dado iniciaria o jogo.
- Após isso, a quantidade que saía no dado era a quantidade de pintinhas que a criança podia usar para completar a joaninha.
- Finalmente, aquele que cobrisse todas as pintinhas da joaninha seria o vencedor.

Pode-se observar que, no decorrer do jogo, as crianças sentiram maiores dificuldades na contagem do dado, ainda que a maioria já conseguisse fazer a contagem sem o auxílio da professora. Para a criança apropriar-se de conceitos como o de números foi necessário que utilizasse a ação mental sobre o dado e as pintinhas.

O que enriqueceu o brincar foi o fato fazer a intervenção enfatizando para as crianças que ser o vencedor não era a maior importância, mas sim estar no jogo, e que brincar é o mais importante, e aprender cada vez mais a cada jogada. Foi enriquecido ainda, o brincar trocando os integrantes das duplas, assim as próprias crianças percebiam que às vezes poderia ajudar o amigo. Foi observado que, as crianças sempre ajudam umas às outras, e o jogo fornece essa socialização entre os alunos, oportunizando uma atividade prazerosa na qual a estratégia é a de levar as crianças a construir estratégias.

Com as crianças que apresentaram maiores dificuldades, a intervenção pedagógica sempre presente como auxílio. Os números dos dados variam entre um e seis, sendo auxiliado na contagem utilizando tampinhas de garrafa, com o intuito de assimilarem os elementos através das pintinhas e das tampinhas. A experiência didática foi positiva, pois a aprendizagem da matemática necessita do desenvolvimento lógico e do estímulo para resolver problemas, e as crianças puderam oportunizar situações de comparações através do dado e das pintinhas, comparando através de contagens, maior e menor, para compreenderem melhor o resultado final do jogo.

Considerações Finais

Diante do desenvolvimento do tema proposto no artigo, através dos desdobramentos históricos e das referências consultadas, buscou-se observar a relevância dos jogos e das atividades lúdicas como acessórios conciliadores no processo didático-pedagógico. São importantes métodos que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, psicológico e social da criança no processo de formação. Essa pesquisa teve como princípio norteador analisar em que medida o educador necessita refletir sobre a questão do brincar, instituindo situações que permeiam a evolução constante da criança. *“O brincar é, portanto, uma atividade natural, que a criança precisa, um elemento importante para sua formação. É por meio dessas atividades que a criança produz seu universo” (Santos, 1995, pg.4).*

Conforme a criança experimenta novas propostas, mais são estimuladas a buscarem um consenso e a terem confiança em si. São aprendizagens que transcendem um conhecimento específico, passando para a esfera dos afetos. Tal panorama se faz presente somente quando os objetivos estão de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos, e quando são reconhecidas e respeitadas as diferenças individuais.

A análise direcionada para a atividade em sala de aula, com o jogo de para contagem de elementos com intervenções para propor desafios, ajudou a construir as primeiras noções de contagem e apurando o raciocínio lógico no aprendizado dos anos iniciais. E através do jogo, afinal, que se desenvolve uma diversidade de relações e atitudes.

Agradecimentos

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino. Minha mãe que sempre esteve ao meu lado me incentivando, acreditando em um futuro melhor, seu cuidado e dedicação que propiciaram, em alguns momentos, a esperança para seguir em frente. Aos meus irmãos que me passaram certeza que eu não estava sozinha nessa caminhada. Às minhas amigas que me acompanham ao longo desses quatro anos, sempre com palavras encorajadoras, Ana, Vânia, Aline e Ângela, e por todos os trabalhos que desenvolvemos juntas.

Aos queridos professores por me proporcionarem conhecimentos, e descobrir o que fazer de melhor e cada vez melhor. Em especial à minha orientadora Helena Prestes Reis, pelo empenho, dedicação e paciência!

Referencias

ARANÃO, I. D. **A Matemática Através de Jogos e Brincadeiras**. 5. Ed. Campinas: Papyrus, 2004.

BRASIL, MEC. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Volume dois. 1998, BRASILIA.

- BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, a criança e a educação.** Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. (Tese Livre Docência).
- LEONTIEV, A.N . **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Moraes, 1994.
- MALUF, Â. C. M. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas.** Petrópolis, Vozes, 2008.
- MELLES DE OLIVEIRA, G.G. **Brincando com sucata: a espontaneidade em jogo.** 2005. Dissertação (mestrado em psicologia) Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.
- MOURA, A. R. L. **A Medida e a Criança Pré-Escolar.** Campinas, SP, 1995. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- MOYLES, Janete R. **Só brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SNYDERS, G. **Alunos felizes.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BONECA BARBIE, VOCÊ QUER SER COMO ELA?

Larissa Rosa de Faria Mussio¹³⁴
Maria Aparecida Belintane Fermiano¹³⁵

RESUMO

O presente artigo buscou trazer elementos para reflexão sobre a influência que a publicidade pode ter para que as crianças compreendam os produtos que são anunciados pela mídia e também se o produto pode influenciar seu comportamento em hábitos de vestimenta, maquiagem, padrão de beleza. Sendo assim, a problemática dessa pesquisa é se a publicidade dirigida para as crianças pode influenciar na construção da sua identidade? Para isso, buscou-se realizar uma pesquisa qualitativa com pesquisa de campo. Para investigar esse problema, utilizamos o comercial “Portal Secreto” da boneca Barbie, para descrever como 28 meninas entre 6 e 11 anos pensavam e gostariam de fazer a partir do estímulo da mensagem do comercial. Essa pesquisa é considerada de cunho qualitativo e foi realizada a partir de um questionário que contém 10 perguntas. Os participantes foram meninas que frequentam escola pública e privada. As respostas demonstraram que as meninas, compreendem que o comercial serve para vender coisas, mas não conseguem resistir aos seus apelos e têm vontade de adquirir o produto, possuem roupas e acessórios com o personagem e gostariam de se parecer com a Barbie.

Palavras-chave: Boneca Barbie; Publicidade; Identidade.

ABSTRACT

The present article aims to provide elements for reflection on the influence that advertising can have for children to buy the products that are advertised by the media and also the product can influence their behavior habits in dress, makeup, beauty standard. Thus, the problem of this research is targeted advertising to children can influence the construction of their identity? To investigate this problem, we use the commercial "Portal Secret" Barbie doll, to describe how 28 girls between 6 and 11 year olds thought and would like to do stimulated by the commercial message. This research is considered as a qualitative approach and was based a questionnaire containing 10 questions. Participants were girls attending public and private schools. The answers showed that the girls understand that the commercial is to sell things, but can not resist their pleas and are willing to purchase the product, have clothes and accessories with character and would like to look like Barbie.

Keywords : Barbie doll; Advertising; Identity.

¹³⁴ Graduanda em Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (larissarosa.faria@hotmail.com)

¹³⁵ Prof^ª Dr^ª em Educação das Faculdades Network. (maria.belintane@gmail.com)

1. Introdução

Estudar se e como a publicidade pode influenciar as crianças surgiu a partir da observação do comportamento das crianças. Percebe-se que elas estão cada vez mais expostas a todo o tipo de mensagem que a mídia divulga. Apesar de existir vários estudos mostrando como a publicidade pode influenciar tanto na decisão de compra das crianças, como também em sua formação, ainda assim, esse assunto parece não fazer parte da preocupação dos pais e nem é abordado nas escolas, pelos educadores. Mas, uma coisa é fato, as crianças, destacamos para esse artigo, as meninas, estão cada vez mais vaidosas em uma idade bem precoce e imitando o modo de vestir e ser de seus ídolos. Com isso, elas estão vivendo uma infância cujo objetivo é tornarem-se pequenas adultas, pois ser adulto, agir como adulto, é muito bom a partir das mensagens que a mídia passa. Assim, pulam da infância para serem “adultos”, mas o fato é que esses pequenos estão em desenvolvimento, e ser criança é fundamental para seu crescimento.

No cotidiano, percebemos, que o consumo de produtos que proporcionam uma sensação de bem estar e status, está crescendo cada vez mais entre as crianças. Vários são os fatores que contribuem para isso. Segundo Fermiano (2010), o próprio mercado vê a criança como um cliente. Aliás, ela representa três mercados promissores, o primeiro, porque ela possui seu próprio dinheiro para comprar; o segundo porque influencia tanto a família como os amigos na compra de produtos; o terceiro, ela representa um mercado futuro muito importante a ser conquistado.

A pesquisa de Cantelli (2009) sobre como os pais alfabetizam economicamente seus filhos, demonstra que os eles utilizam estratégias pouco eficientes para ensinarem seus filhos a lidarem com situações que envolvam compra e dinheiro e, conseqüentemente, pouca orientação é fornecida a respeito da importância de se distinguir desejos e necessidades. Na escola, em conversas com professores, percebe-se que as crianças também não possuem qualquer tipo de orientação.

Desde muito cedo a criança se torna um consumidor, porém isso não quer dizer que ela saiba consumir de forma responsável. É por esse motivo que os pais e a escola devem instruir a criança a consumir de forma consciente. Outros aspectos negativos podem influenciar o desenvolvimento da criança como: sexualização e erotização precoce; violência; transtornos do comportamento; obesidade; enfraquecimento da autoridade paterna; incentivo ao consumo às drogas.

Segundo Villela (2010, apud. Gomes, 2010), “o consumismo é uma ideologia, um hábito mental forjado que se tornou umas das características culturais mais marcantes da sociedade atual. Não importa o gênero, a faixa etária, a nacionalidade, a crença ou o poder aquisitivo”.

De acordo com Gomes (2010, p.22) “A ideologia transmitida pela mídia é de uma sociedade de consumo, como se a solução para todos os problemas estaria na compra de uma roupa nova, carro ou mobília. As pessoas tornam-se coniventes a essas mensagens reproduzindo estes valores e hábitos consumistas”.

Para entender um pouco da influência que a mídia e a publicidade podem exercer no comportamento da criança é preciso entender três momentos. O primeiro, diz respeito de como são os hábitos da criança e da família em relação à televisão; o segundo, sobre a influência da publicidade que se utiliza das mídias para levar as mensagens à criança e, um terceiro, diz respeito às características psicológicas das crianças tanto para entender os informes publicitários quanto as oportunidades que tem para pensar criticamente a respeito das mensagens passadas.

2. A Criança e a Publicidade

A criança entra em contato com o mundo econômico desde que nasce. Ela possui curiosidade a respeito daquilo que a cerca e por isso faz perguntas sobre como os produtos surgem. Essas perguntas não são fáceis de serem compreendidas, pois necessitam de um pensamento reflexivo que passa a ser característico a partir de 12 anos. Por outro lado, ela possui acesso ao dinheiro desde muito cedo, vai ao supermercado com os pais, assiste programas e vários informes publicitários e compreende que precisa de dinheiro para obter as coisas que necessita e deseja. Faz algumas indagações de onde vieram certos produtos e como eles são comprados, mas o seu entendimento sobre a função do dinheiro na sociedade ainda é limitado. Para que compreenda de forma mais clara a função do dinheiro a criança precisa do apoio tanto dos familiares como da escola, porque são esses ambientes que proporcionam a socialização desses pequenos com o dinheiro e com o mundo econômico. O mesmo acontece com a compreensão dos comerciais televisivos. A criança começa a entender o significado a intenção das mensagens dos comerciais televisivos somente a partir dos 12 anos. (FERMIANO, 2010).

Com tempo a criança começa a entender esse processo e a ampliar seu conhecimento com mundo econômico. A família, os amigos e a mídia são os que mais influenciam na socialização econômica e do consumidor.

Para Fermiano (2010)

A socialização do consumidor é aquela cujas ações envolvem o conhecimento do mundo econômico, porém, direcionada especificamente ao consumo. Este se refere “à aquisição [...] de conhecimentos, crenças, valores, atitudes e condutas relacionadas ao consumo”. Para que o consumidor possa interagir de maneira consciente, eficiente e satisfatória, a educação do consumidor poderá educá-lo quanto à formação e/ou mudança de hábitos, condutas adequadas para sua qualidade de vida e do entorno. (FERMIANO, 2010, p.215).

Os estudos sobre socialização do consumidor infantil são realizados a partir de várias situações que fazem parte desse processo.

A dimensão do mercado infantil e sua importância econômica favoreceram o crescente interesse em estudar o processo pelo qual as crianças tornam-se consumidoras. Os trabalhos de McNeal (1992, 1999) apud Fermiano (2010), compilados em livros ou apresentados em artigos, objetivando o marketing, foram importantes para a visibilidade do potencial crescente das crianças como consumidoras.

Estudos mostram que o período que os publicitários têm mais interesse é quando a criança está entre 6 a 10 anos, nesse período ela deixa de ser egocêntrica e passa trocar ideias com outras crianças; a fazer relações lógico-matemáticas a partir do concreto, como, a classificação e a seriação; mas ainda possuem dificuldade em analisar as intenções das ações e palavras, elas acreditam naquilo que veem. (FERMIANO, 2010).

Desde a década de 80, a exposição da criança à televisão, tem aumentado consideravelmente. Ela passa muito tempo em frente à televisão e a outros equipamentos eletrônicos, ficando à mercê da influência de personagens, diversos tipos de programas, mas, especialmente, da publicidade. (FERMIANO, 2010).

Segundo Nishiyama:

Os meios de comunicação de massa estimulam o consumo, por meio de suas mensagens. As crianças brasileiras são alvo, principalmente, porque, como já

citamos, estão entre as que mais assistem televisão no mundo. E é na infância que ela será educada na maneira de consumir bens e serviços no futuro, quando adulta. (NISHIYAMA, 2010, p. 592).

Atualmente, não é raro em nossas casas ou até mesmo nas escolas ter, mais do que uma televisão. O senso do IBGE de 2010 aponta que 90% das casas no Brasil possuem televisão. E 95% dos brasileiros assistem TV regularmente e 74% a veem todos os dias. A pesquisa apontou também que o rádio ainda é o segundo meio mais utilizado, apesar do crescimento da Internet. Conforme PNAD 2007 20,2% está conectado na internet em suas casas, localizados na região sul e sudeste. E principalmente a região Sudeste possui o maior índice de casa com computadores, 39,5, Internet, 24,7% %. (FERMIANO, 2010).

Segundo Bucht (2002, apud Pereira, 2008, p.8), “a década de 90 pode ser resumida como a década na qual regiões, cada vez maiores do mundo, passaram a ser inundadas por aparelhos de TV e canais por satélite”.

Quando estamos em nossas casas esses aparelhos de televisão fazem com as pessoas planejem sua rotina baseada nas programações que estão sendo passadas. Não dormem antes de assistir seu programa preferido, à noite no jantar, é a hora da novela, de qualquer forma, não são raras as vezes em que a pessoa se alimenta assistindo seu programa favorito.

Como já explicamos, esses comportamentos, são o que chamamos de socialização, econômica, de valores, de consumo, com isso, as crianças aprendem a ser comportarem e adquirirem hábitos. O hábito de assistir à televisão, de ficar conectado seja em smartphones ou por meio do computador, de jogar jogos eletrônicos, de conectar-se às redes sociais e o mais variado tipo de programação, é acessível tanto aos adultos como às crianças. Dessa forma, podemos perceber que as crianças estão expostas a todo o tipo de mensagem que a mídia traz.

A publicidade tem por objetivo promover produtos destinados as mais variadas faixas etárias. Como a criança passou a ser considerada um cliente em potencial para as empresas desde meados da década de 80, a área de marketing, desde então, utiliza as características psicológicas da criança para produzir publicidade que melhor atinja esses pequenos clientes. A partir daí, as técnicas se aprimoraram consideravelmente e, em pleno século XXI, há pesquisas sofisticadas, baseadas em neurociências, para melhor compreender o comportamento das crianças. (FERMIANO, 2010).

O que ocorre, é que toda essa evolução de estratégias de publicidade voltada para a crianças pode interferir na construção de sua identidade, uma vez que se encontram vulneráveis a qualquer tipo de influência, já que não possuem discernimento e, muito menos experiência de vida para compreender os apelos que o marketing utiliza na publicidade dos produtos.

Segundo Setzer (2009), já existe leis que proíbem a publicidade que é direcionada para as crianças, mas no Brasil ainda existe um longo caminho a percorrer quanto à vulnerabilidade das crianças frente à mídia e à publicidade. Um dos avanços que tivemos recentemente é a resolução 163 de 13 de março de 2014 do CONANDA¹³⁶. Essa resolução proíbe a publicidade dirigida à criança, no entanto, não tem sido nada fácil fazer com que lei se cumpra. O marketing, alegando o direito à liberdade de

¹³⁶ O Conanda é um órgão colegiado de caráter normativo e deliberativo, vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, que atua como instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal, fiscalizando o cumprimento e a aplicação eficaz das normas do ECA.

expressão e da criatividade para se dirigir a criança, tem feito muita pressão política em relação à essa resolução e, trabalhado com a ideia de que a responsabilidade de educar os filhos é dos pais e, dessa forma, eles deveriam exercer a censura. Não partilhamos da ideia de que a família deva ser a única responsável, todos nós, escola, Estado, devemos agir juntos. Uma legislação que proteja a criança contra a publicidade é o primeiro passo. Por isso, a importância do trabalho de conscientização entre professores e família a respeito da vulnerabilidade da criança.

Conforme Setzer (2009), o comercial dirigido às crianças pode influenciar de maneira negativa em seu desenvolvimento, especialmente quando a felicidade está ligada a algo que pode se tornar um vício, que é o ato de comprar; pode estabelecer padrão de comportamento e de beleza entre as crianças; ter uma visão de que é o essencial ter e não ser uma pessoa digna, com valores, etc.. Outro aspecto, seria o fato de que, a maioria dos produtos, podem limitar a criatividade das crianças, uma vez que não possibilitam a ação delas. A publicidade, mostra produtos com efeitos especiais em seus comerciais, que as crianças pensam que existe e, esperam que o funcionamento corresponda ao que viram na televisão; apresenta o ato de comer alimentos não saudáveis como sendo uma brincadeira divertida e, isso pode levar à obesidade.

Outras influências negativas podem ser apontadas como quando as meninas se espelham em bonecas esqueléticas como padrão de beleza, pode haver o desenvolvimento de bulimia e anorexia, erotização precoce. A insistência dos pedidos de compra das crianças, traz desconforto familiar, deixando pais uma situação embaraçosa e em dúvida se devem ou não dizer “não” para seus filhos. Os publicitários se aproveitam do fato de que crianças e adolescentes precisam se sentirem aceitos pelo grupo, para os induzirem a pensar que, ter uma marca faz com sejam inseridos em um grupo. O desconforto causado por essa situação pode incentivar a violência entre crianças e adolescentes, utilizando o roubo para obter o produto ou o bullying. (SELTZER, 2009).

O incentivo ao consumo de bebidas alcoólicas também pode ser incentivado pela publicidade. Isso pode ser comprovado através LINN (2006, apud Fermiano, 2010, p.366) “os comerciais de bebidas alcoólicas que passam a mensagem de que beber é relaxante, traz maturidade e diversão, “captadas” por adolescentes e pré-adolescentes”.

Setzer (2009) explica que a sexualidade na criança a partir dos seis anos está na fase de latência, isso significa que seus desejos estão desligados por um tempo, pois elas ainda não têm a capacidade gerenciar em função da idade. Mas conteúdos inapropriados para sua idade pode despertar essa fase precocemente.

Antes, as meninas em suas brincadeiras utilizavam a boneca para representar seus filhos, com isso copiavam suas mães através da brincadeira, assim, elas exercitavam um papel que futuramente poderiam exercer, o de ser mãe. Porém, as bonecas que são produzidas na atualidade têm um apelo sexual intenso. Magra e rica como é o caso da Barbie, ao mesmo tempo em que a Mattel tenta passar que a boneca é inocente, com uma certa sutileza, eles embutem a sexualidade na boneca.

Como pode ser ressaltado por Roveri (2008 p.48) “há uma rica variação e contradição dos seus significados materiais, além de inúmeras manobras da fabricante para ora esconder e ora revelar sua sexualidade”.

Segundo Setzer (2009 p.29), “A exploração sexual infantil, a gravidez precoce, a violência, o mercantilismo sexual e a perda da autoestima são alguns dos retornos negativos que os altos investimentos da publicidade que explora a erotização na infância podem causar”. Como o autor nos aponta, a erotização precoce afeta no desenvolvimento da criança e, para tudo tem o tempo certo, querer que a criança entre

no mundo adulto mais cedo é fazer com que elas pulem de etapa sem ter um desenvolvimento físico e psicológico necessário para isso, sem contar que uma vez que pulamos uma etapa não tem como voltarmos atrás.

Como afirma Nishiyama

Quando são expostas à publicidade e às suas propagandas, altamente coloridas, com trilhas e imagens que prendem a atenção delas, as crianças ficam vulneráveis às informações recebidas, e as convertem em desejo de consumo, pois não sabem julgar esses conteúdos de modo adequado. (NISHIYAMA, 2010, p.586).

A publicidade faz com que as crianças acreditem que ter aquele objeto vai trazer certa felicidade ou atender a sua fantasia. No entanto, logo esse produto se torna ultrapassado porque outra versão mais nova sai. Isso faz com que ocorra um ciclo vicioso de consumo.

Afirma Nishiyama (2010) que, “essa publicidade ostensiva motiva a comprar. Transforma um elemento em um objeto de desejo. Remete a bem-estar, realização, felicidade e satisfação em consumi-lo”.

Bucht (2002) explica que

As crianças usam a mídia, entre outras razões, porque elas acham-na divertida, excitante e imaginativa, e porque passam por experiências de aprendizado. Sentem também que a mídia as faz “sentirem-se incluídas” em meio às pessoas e aos acontecimentos, o que algumas vezes leva a formação de amizade. (BUCHT, 2002 apud PEREIRA, 2008, p.6).

Segundo Olmos,

A publicidade aqui no Brasil não está sujeita a uma classificação indicativa de horário, não é regulamentada como publicidade dirigida a crianças e adolescentes. E é uma publicidade que utiliza elementos de erotização que costumam estar sempre além da idade que aquela criança tem para poder avaliar criticamente. (OLMOS, 2009, p.10).

Segundo Setzer (2009) com oito anos a criança mistura a realidade com a fantasia e não sabe fazer diferenciação entre um comercial e seu programa, para ela é tudo uma coisa só. A criança precisa desse mundo de fantasia, pois através dele ela se desenvolve e se torna mais criativa, no entanto, o que não pode é se utilizar dessa vulnerabilidade para confundi-la ou impor os valores que as empresas desejam.

O apelo à fantasia é muito forte. A identificação com os super-heróis e com as princesas é intenso e o desejo de comprar produtos com seus personagens preferidos invade a vida da criança em sua casa, nos materiais escolares, nas festas infantis. (PEREIRA, 2008).

Esses personagens da televisão vistos pelas crianças movimentam o marketing, que ajuda a criar milhares de produtos como, brinquedos, jogos, bonecos, roupas com todos esses personagens. Os pais também colaboram com esse tipo de movimento comprando produtos com os personagens que os filhos mais gostam, na preocupação de fazer com eles sejam sempre felizes, fragiliza a formação da criança e favorecem o consumismo infantil.

Cardoso (2011, apud Louza, 2012, p.12), “a infância [...] deixou de ser um período no qual a criança deveria ser protegida de certos assuntos, devido a sua falta de discernimento acerca do mundo adulto”. Segundo esses autores a criança não está sendo

mais protegida, na maioria vezes, está exposta à informações que não são adequadas para sua faixa etária. Na década de 80, segundo Louza (2012), as propagandas eram direcionadas para os adultos e as crianças eram vistas em segundo plano, pois eram os pais que decidiam o que ia ser comprado.

Com a crescente inserção da criança no mundo econômico e socialização enquanto consumidora, ela tem, segundo Fermiano (2010), poder de decisão de compra, pois recebe dinheiro para seus gastos, sabe o que deseja e identifica com muita precisão as qualidades dos produtos, isso ocorre porque as mensagens publicitárias “conversam” com ela. As grandes marcas usam vários recursos para que as crianças queiram seus produtos. O interesse é que elas sejam fieis à marca para que as próximas gerações também o sejam. Um dos recursos utilizados é falar diretamente com a criança, tratando-a como cliente, dando-lhe importância, demonstrando como ela pode ser especial ao possuir o produto “X”. Para isso, algumas estratégias são eficientes para criar a publicidade, como usar criança; personagens; colocá-los em embalagens de diversos produtos e, muitas outras.

Além disso, a criança influencia os gastos da família, desde as compras no supermercado, do destino de férias, do carro que a família deve comprar entre outras coisas. O marketing vê a criança como uma potencial consumidora.

Isso é ressaltado por Calzaes e Fermiano (2013, p.13), “os publicitários e as grandes corporações não se importam de que forma vão atingir as crianças, mais apenas que vão atingir”.

Como pode ser confirmado por Carmona (2002), “as crianças brasileiras sempre foram vistas como consumidoras pela televisão e, sendo assim, os programas produzidos para elas estão, invariavelmente, mais preocupados com os interesses comerciais do que com os aspectos sociais ou educacionais”. (CARMONA, 2002 apud LOUZA, 2012, p.20).

Linn (2006, p.131) explica que “um comercial de 30 segundos pode influenciar as escolhas de marcas de até mesmo crianças de dois anos e a exposição repetida tem um impacto ainda maior”.

Somente após os oito anos a criança passa a não ver os anúncios como uma verdade e começa desconfiar daquilo está sendo exibido; com dez se torna descrente perante aquilo que a publicidade está mostrando. Mas isso não é suficiente, ela ainda não consegue, por si só resistir aos apelos do consumo, pois não aprendeu a valorizar a si própria, conhecer outras formas de cultura e expressão. Mesmo desconfiando dos comerciais, continua comprando os produtos porque ele lhe proporciona bem-estar psicológico e de pertencimento a determinado grupo.

Segundo dados UNESCO (apud Ribeiro e Batista 2010) a criança passa 50% de seu tempo assistido TV do que realizado qualquer outro tipo de tarefa. Isso é dado alarmante, pois quando não está na escola está na frente de uma televisão ou de eletrônicos.

Por esse motivo devemos tomar cuidado com excesso exposição que permitimos que nossas crianças fiquem na TV ou em outros meios de comunicação. Dar limites significa proteger a criança. Não podemos ver a televisão como babás para nossos filhos, precisamos ter tempo para conversar com elas, para brincar, para que mídia não se torne seu melhor amigo. Para Ribeiro e Batista (2010, p.5) “a escola, os pais, a família e o Estado fazem parte da formação infantil, o que inclui a formação da visão crítica, e devem auxiliar as crianças com o uso da mídia”.

Segundo Pereira (2008) não é só a televisão que influencia no desenvolvimento da criança, vídeos games, a Internet, cenas de violência em videogames e jogos também

interferem no comportamento e formação. Conforme Bucht (2002, apud Pereira, 2008, p.5) em 1998, o setor de jogos de vídeo e de computador transformou-se na atividade econômica de maior crescimento, transformou-se no emocionante entretenimento de crianças”.

Para Pereira (2008) a Internet é o mais recente meio de comunicação que iniciou na década de 90, crescendo aceleradamente ao ponto de seu acesso, ocorrer em todos a sociedade, independente de nível socioeconômico. E, podemos dizer que, se tornou um novo entretenimento para nossas crianças e um canal poderoso de comunicação entre a publicidade e a criança.

A publicidade segundo Pereira (2008) oferece uma série de produtos que em nada auxiliam o desenvolvimento de brincadeiras criativas e a utilização da imaginação. Os brinquedos que as crianças, atualmente, brincam, os tornam pequenos sedentários, em consequência disso, estão ficando mais com excesso de peso e, infelizmente, obesos.

Outro fator que auxilia nessa obesidade seria o fato da mídia veicular publicidade de alimentos que possuem valor nutritivo duvidoso. Esses informes publicitários são convidativos para a criança, misturam fantasia com o ato de comer, pois toda comida vira uma brincadeira, exemplo seria a publicidade de redes de fast-food, achocolatados, bolachas, iogurtes, salgadinhos, etc. Taddei (2009, p.8) explica que “as indústrias de alimentos focam nas crianças e nos adolescentes porque são pessoas que estão formando seus padrões de consumo” é por esse motivo que a publicidade investe neles.

Linn (2006, p.128) aponta que a exposição das crianças à televisão influencia na obesidade infantil, pois:

- A incidência de obesidade é maior entre as crianças que assistem à televisão por quatro horas ou mais diariamente, menor entre as crianças que assistem por uma hora ou menos.
- As crianças em idade pré-escolar que possuem televisores em seus quartos têm maior propensão a problemas de peso do que as que não possuem.
- Mais de 60% da incidência de peso elevado em crianças entre 10 e 15 anos pode ser causada pelo excesso de exposição à televisão.
- Entre os adolescentes, a incidência de obesidade aumenta 2% para cada hora adicional de exposição á televisão.
- Para muitas crianças, a redução do tempo em frente à televisão reduz o peso.

Para mostrar como as empresas investem na publicidade Linn (2006) explica que

O Mcdonald's gastou mais de US\$ 1,3 bilhão em publicidade em 2002 somente nos Estados Unidos, fazendo os US\$ 650 milhões gastos pelo Burger King parecer insignificantes. A Pepsi gastou mais de US\$ 1,1 bilhão, superando a Coca-Cola em cerca de US\$ 544mil. (LINN, 2006, p.127).

As indústrias de alimentos investem em produtos que são atrativos para paladar e, na maioria das vezes, não são saudáveis e mudam a cultura de alimentação local.

Como pode ser constado pelo Taddei (2009):

Nossas crianças não comem mais milho, tapioca ou mandioca, que eram coisas da nossa culinária. O que é criado pela indústria é uma cultura uniforme e muito sem graça porque não tem a ver com troca, com preparo, com relações. Antes, as pessoas diziam: ‘Nada é melhor do que o tempero da minha mãe’. (TADDEI, 2009, 10).

Vimos que a obesidade infantil pode estar atrelada à publicidade veiculadas durante as programações televisivas infantis. Essa situação é agravada pelo fato da criança assistir muito tempo à televisão e manusear outros eletrônicos. Ela está numa fase na qual a fantasia e o apego emocional são intensos, o fascínio aos seus personagens preferidos é uma realidade, dessa forma, ela sofre um golpe fatal, quando as redes de fast-food apresentam personagem como brindes em lanches.

A publicidade é algo que envolve a criança e estabelece padrões de comportamento que só acentuam as desigualdades que existem na sociedade. Muitas vezes, as mensagens mostram que, ter poder aquisitivo é a única maneira de ser feliz, que ter um corpo com o padrão de beleza da boneca Barbie, magra, loira e de olhos azuis, é o ideal. Há um desrespeito às diferenças individuais. Dessa forma, fica explícito de que, quanto mais parecida com tal pessoa/personagem mais você será mais feliz e a sociedade te aceitará ou o produto “X” lhe trará muito sucesso.

Setzer (2009) ressalta que “a publicidade faz parecer que todas as pessoas bem-sucedidas possuem coisas iguais e agem da mesma forma, como se isso fosse saudável. Pelo contrário, o ponto de partida para a construção da verdadeira riqueza humana está na diversidade”. Essa afirmação pode ser constatada no artigo do jornal Globo (2014):

Atualmente, a lista de Barbies e Kens humanos não é curta. Na liderança, está a ucraniana Valeria Lukyanova, de 28 anos. A jovem já passou por inúmeras intervenções cirúrgicas para ficar bem parecida com a boneca mais famosa do mundo. Além dos longos cabelos loiros e os seios avantajados, a moça faz questão de seguir uma rotina de malhação bastante pesada para ficar com a cintura tão fininha quanto sua “musa inspiradora” (Globo, 2014)

De acordo com o site Ego (2014) no jornal Daily Mail:

Victoria diz que sua obsessão em se transformar numa boneca começou ainda na adolescência - ela atualmente tem 30 anos. "Eu era muito magra e loira e as pessoas me chamavam de Barbie. Mas eu detestava meus seios pequenos. Não gostava de como eu era, tinha complexo de inferioridade", disse. "Não sabia nada sobre cirurgia plástica naquela época, mas sempre sonhei em me parecer com uma boneca sexy com seios e lábios enormes", contou Victoria, que fez sua primeira cirurgia na Hungria. "Adoraria me tornar famosa por ser uma boneca sexy". (Ego, 2014).

De acordo Guaraná (2007):

As garotas, incentivadas pela mídia, aprendem a passar batom com pouca idade, usam roupas sensuais e dançam músicas com apelos sexuais. Os programas infantis também fomentam a troca das bonecas e brincadeiras pelas horas na frente do espelho, modelitos [sic] produzidos e altos papos. (GUARANÁ, 2007).

Se adultos, sejam homens ou mulheres, ficam suscetíveis à influência de personagens e querem parecer com seus ídolos, utilizando-se de cosméticos, cirurgias, roupas, acessórios, uma criança fica muito mais, principalmente porque sua vulnerabilidade afetiva, cognitiva e social é muito maior. Diante desse contexto, Olmos (2009) explica que publicidade faz com criança seja inserida no mundo da erotização mais cedo.

Para Olmos (2009) a música também exerce uma atração intensa na criança. Algumas que atraem nossos pequenos possuem uma conotação de sensualidade na

dança e na letra que não são adequadas. As crianças imitam seu ídolo em gestos sensuais e são incentivadas pelos adultos a aprimorarem cada vez mais tais gestos. Isso pode ser constatado, quando observamos a divulgação de vídeos caseiros, nas redes sociais com crianças reproduzindo tais cenas. O mercado, percebendo que esse tipo de entretenimento pode gerar lucro, não perde a oportunidade, exemplo disso, é o lançamento de crianças como artistas. O exemplo mais recente seriam os funkeiros mirins, crianças de 7 a 15 anos que cantam, fazem shows e, cujas músicas falam sobre sexo e drogas além de palavras de baixo nível. Os “clips” musicais possuem mulheres com roupas curtas, dançam de forma sexual, carros de luxo, pessoas com muitas joias de ouro, com muita ostentação. Esse tipo de comportamento cria laços identitários entre a criança e o ídolo, com isso, abre um mercado de consumo de produtos relacionados a essa “nova onda”.

Não queremos culpabilizar a família, por isso, a importância da pesquisa, que é de levar conhecimento sobre como esse tipo de música pode ser inconveniente para a formação da criança. Isso tudo faz com criança se distancie de sua infância, pois passa a viver num contexto de comportamento de adulto, sem ter condições para sê-lo.

3. A Boneca Barbie

O fascínio que a boneca Barbie exerce nas meninas já vem de muito tempo. Segundo Roveri (2004), a Barbie foi lançada em 1959, pela Mattel, em uma feira anual de brinquedos em Nova Iorque. A boneca, em seu primeiro aparecimento, custava três dólares e, estava vestida de maiô listrado de preto e branco em um sapato de salto alto. A boneca já tinha repertórios de roupas, vestidos rodados, luvas, calças curtas e justas, entre outros acessórios. Ao longo dos anos, seu sucesso só aumentou e, por isso, outros modelos de Barbie foram criados.

Em 1961 Barbie teve seu primeiro romance com Ken, que era pouco mais alto que ela e sempre acompanhou as novidades do mundo da moda. Na década 60 Barbie pintou seu cabelo de castanho e de ruivo. A primeira versão de uma boneca negra surgiu em 1969. Ela foi a primeira boneca a ser maquiada. (ROVERI, 2004).

Na década de 70 Barbie possuía tornozelos novos que articulavam, isso possibilitou a ela colocar os pés no chão. Em 1971 a boneca Barbie Malibu, teve a direção de seu olhar modificado, passando a olhar para frente. Ken e Barbie sempre representaram artistas famosos desde sua criação. Na década de 70 o Ken representou, por exemplo, John Travolta, dentre outras celebridades de Hollywood e, nos anos 80 Barbie também representou Madona, Whitney Houston. (ROVERI, 2004).

Barbie ganhou com o tempo, vários formatos: roqueira, sereia, cantora rap, médica e, para acompanhar essas versões, havia um mais amplo repertório de acessórios entre outras roupagens. A cada ano que passa ela se reinventa, mas nunca aparece envelhecida. Sua beleza etérea a mantém sempre linda, como se tivesse parada no tempo. (ROVERI, 2004).

A influência da boneca Barbie na vida das meninas contemporâneas é, sem dúvida alguma, muito marcante. Uma menina ou mulher que sejam loiras ou estejam vestidas de rosa podem receber o codinome de Barbie. As características físicas da boneca ajudaram a estabelecer um padrão de beleza, alta, magra e bem vestida, almejado por muitas meninas e mulheres. A Barbie, marcou muitas gerações de meninas.

Além das características físicas, ela possui outras que acompanham seu “caráter”, como, ser uma mulher, inteligente, gentil, sociável, mas, superficial.

Suas edições especiais, são reproduções nas mais variadas situações: como fadas, militar, pianista, bailarinas, personagens literários e de filmes, artistas, étnicas e tantas outras personificações, com riqueza de detalhes extraordinárias, a tornaram objetos cobiçados por colecionadores.

Villela (2010) explica que

A Barbie já vem como a boneca que todo mundo quer, a que é certa, a que é bonita. Ela já vem com um monte de carimbos. Precisa ser loira, com cabelo comprido, com aquele corpo. Então, a criança brinca com aquela boneca que já vem com um ideal de beleza. É meio complicado. Até acho que é possível brincar de forma criativa com a Barbie. O que eu acho ruim são os valores que ela passa. É a indústria da Barbie. (VILLELA, 2010, p.14).

A Barbie mostra um ideal de beleza onde não possui nenhuma imperfeição, não tem problema com peso, não possui celulite e estrias que tudo nela é perfeito, a mensagem final diz respeito a ser eternamente jovem, uma realidade fictícia, mas que pode ser incorporada como uma necessidade real.

Para Roveri (2004)

O ideal de beleza se materializou em boneca. A boneca foi transformada em pedaço de vidro refletor, embalada e mostrada nas lojas. Seu suporte de sustentação é a mão da menina que brinca e sonha ser estrela. Barbie foi feita para ser o espelho inquebrável que reflete a única decoração possível para os corpos frágeis e vulgares. (ROVERI, 2004, p.12).

Segundo Roveri (2008), desde muito pequenas, as meninas aprendem ser femininas através dos conceitos que Barbie passa em desenhos, filmes e jogos online. A boneca mostra que as meninas devem ser delicadas, românticas, sensíveis, estar sempre bem vestidas. E vai além, mostra quais profissões que mulheres podem seguir: como Barbie médica, Barbie babá, Barbie veterinária, Barbie professora, Barbie cientista, Barbie vai às compras e entre outras criações da Mattel.

Para as crianças a Barbie é um ser humano real, ela é sua melhor amiga porque essa mensagem que veiculada pela publicidade.

Conforme pode ser ressaltado Roveri (2008):

É comum algumas crianças acharem que Barbie realmente *existe em pessoa*. Afinal, seus fãs-clubes, seu *site* e suas publicações fazem de conta que Barbie está interagindo com suas admiradoras, como uma espécie rara de amiga sábia e confidente. Em um de seus gibis, numa seção dedicada aos recadinhos das fãs, a leitora pergunta: “Barbie, você existe? ”. E a boneca, dotada de vida, responde-lhe: “Existo sim, Lu... No coraçãozinho de cada uma de vocês que gostam de mim. (ROVERI, 2008, p. 3).

Os fundadores da Mattel, Ruth Handler e Elliot Handler, se inspiraram em uma boneca chamada Lilli, direcionada ao público adulto, para criar a Barbie. Segundo Roveri (2008), o princípio da criação da boneca, já trouxe em si, um apelo à sexualidade,

Na maioria de seus quadrinhos, Lilli aparecia com salto alto, quase sempre em trajes decotados, transparentes, justos ou apenas usando roupas íntimas. Transformada em boneca, era vendida em bares, tabacarias, para homens adultos; o visual era composto de uma roupa apertada e *short* curto. Em uma das versões, Lilli estava sentada em um balanço com as pernas abertas e servia de mascote tanto para ser colocada no painel do carro dos homens,

como um presente para suas namoradas no lugar de flores. (ROVERI, 2008, p. 45).

Para que a boneca fosse aceita pela sociedade, os donos da Mattel, se preocuparam em passar a mensagem de que a Barbie era uma boneca inocente, um brinquedo educativo totalmente ao contrário da boneca Lilli.

Segundo Roveri (2008):

[...] se, ao vê-la de camisola transparente, muitas mães consideravam Barbie muito “estimulante”, ao pacote de roupas de dormir foi acrescentada a calcinha, com o argumento de que Barbie usava “roupa de baixo” e servia para mostrar à menina justamente a necessidade de vestir - não despir - suas partes íntimas. (ROVERI, 2008, p. 48).

A ideia era a de que a Barbie poderia ensinar as meninas a se comportarem como princesas, ou seja, elas poderiam se espelhar na Barbie para ter tudo perfeito. A publicidade, passa a mensagem que, se você for parecida com tal “X”, você será aceita, ou se você tiver um determinado produto, isso lhe trará muito sucesso.

4. A Pesquisa

Considerando o suporte teórico apresentado, essa pesquisa buscou trazer elementos para discutir a possível influência que a publicidade pode exercer na decisão de compra de meninas de 6 a 11 anos, após assistir um comercial do produto, no caso, a boneca Barbie; se esse comercial pode influenciá-las a comprar outros produtos que façam referência à boneca e se o produto pode influenciar seu comportamento em hábitos de vestimenta, maquiagem, padrão de beleza.

Para investigar esse problema, utilizamos o comercial “Portal Secreto” da boneca Barbie, para descrever como 28 meninas entre 6 e 11 anos pensavam e gostariam de fazer estimuladas pela mensagem do comercial.

Essa pesquisa é descritiva, de cunho qualitativo e também como pesquisa de campo. Foi realizada a partir de um questionário que contém 10 perguntas. As participantes foram meninas que frequentam escola pública e privada de cidades da Região Metropolitana de Campinas.

Justificativa

Considerando as mudanças sociais que surgem no decorrer do tempo, a influência da mídia e da publicidade nos gostos e interesses das crianças é um tema muito importante, por vários fatores. Um deles diz respeito ao fato do mercado tratá-las como clientes, sem que elas possuam discernimento para saber o que é bom ou não para ela; outro é em função da publicidade exercer alguma influência na formação da identidade das crianças; outro envolve a falta de conhecimento que pais e educadores possuem sobre as estratégias utilizadas para convencer as crianças a quererem mais e mais produtos e, a pouca existência de um trabalho crítico para o consumo nas escolas.

A importância dessa pesquisa, se concentra, principalmente, por trazer reflexão para os pais e para os educadores sobre como publicidade pode afetar a construção da identidade da criança e também a quererem consumir os produtos.

Objetivos

-Investigar o que a criança pensa sobre um comercial.

-Verificar se, após a exibição de um comercial, a criança demonstra interesse em adquirir o produto.

-Descrever quais os motivos que fazem com que as meninas queiram comprar a boneca.

-Pontuar quais outros produtos as meninas gostariam de adquirir ou se já possuem produtos relacionados à boneca.

-Levantar hábitos que as meninas possuem em função da boneca e que possam interferir na formação de sua identidade.

A problemática

-A problemática dessa pesquisa seria: A publicidade dirigida para as crianças pode influenciar na construção da sua identidade? Ela influencia seus gostos e interesse em comprar produtos?

Metodologia

As participantes possuem idade entre 6 a 11 anos, são estudantes de escola pública ou particular, foram autorizadas pelos pais a participar da pesquisa, a assistirem ao comercial e responderem as perguntas. As meninas foram convidadas a participar e poderiam interromper no momento que desejassem. O critério para escolha das participantes foi o sexo, ou seja, que fossem meninas.

As participantes assistiram ao comercial e responderam a 10 perguntas que foram formuladas a partir do contexto do comercial “Barbie e o portal secreto”. O comercial foi mostrado às meninas responderam as perguntas.

As respostas de cada pergunta foram agrupadas por semelhança e, apresentamos a idade e o percentual que houve a incidência daquela resposta.

Descrição do comercial: o comercial se inicia com a menina pegando e varinha mágica na mochila da Barbie e indo dormir, logo em seguida ela sonha que está na escola com sua varinha mágica e se encontra com uma amiga. Nesse momento, alguns livros caem no chão e, por intermédio da varinha mágica, eles voltam para as mãos de sua amiga. A garota também apaga a lousa com sua varinha mágica e ao sair para fora da escola, faz com que apareça flores nas plantas por onde passam, isso tudo devido a magia da varinha. Assim que o despertador toca, ela acorda e vai à escola onde se encontra com a amiga do sonho e acontece que seus livros caem de sua mão, mais ela ajuda a menina a pegá-los sem sua varinha mágica. No comercial fala que a verdadeira magia vem do coração.

5. Apresentação e análise dos dados

A seguir, apresentamos as respostas obtidas em cada pergunta do questionário.

Os 28 participantes da pesquisa estão distribuídos em 3 intervalos de idade, conforme observamos na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição das crianças segundo faixa etária

| Faixa etária | Nº crianças | % |
|--------------|-------------|-------|
| 6 - 7 anos | 8 | 28,5% |
| 8 – 9 anos | 12 | 43% |
| 10 – 11 anos | 8 | 28,5% |
| Total | 28 | 100% |

Na Tabela 2 percebemos que as meninas sabem dizer sobre o que se tratava o comercial. Isso é importante para sabermos se elas identificam o produto que está sendo

vendido ou misturam fantasia e produto. No entanto, 46,5% das meninas identificam a varinha, que é o brinde, como o produto “principal”. Isso nos leva a pensar que, um possível interesse em comprar o produto, poderia ser incentivado pelo brinde. Esse indício pode ser comprovado na análise das respostas da Tabela 3.

Tabela 2: Distribuição das respostas “sobre o que se trata o comercial”

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|-----------------------------|-------------|-------|--------------|-------------|
| Mochila | 13 | 46,5% | 6 a 7 anos | 3 |
| | | | 8 a 9 anos | 8 |
| | | | 10 a 11 anos | 2 |
| Mochila e varinha | 11 | 39,5% | 6 a 7 anos | 3 |
| | | | 8 a 9 anos | 4 |
| | | | 10 a 11 anos | 4 |
| Varinha | 2 | 7% | 6 a 7 anos | 1 |
| A Barbie e o portal secreto | 2 | 7% | 6 a 7 anos | 1 |
| | | | 10 a 11 anos | 2 |
| Total | 28 | 100,0 | | |

Na Tabela 3, observamos as respostas sobre “o que é mais interessante no comercial”. Podemos ver que 75% das meninas acharam mais interessante varinha e, 18% gostaram da mochila. Isso demonstra que o apelo à fantasia do comercial atinge o seu objetivo, que é o de induzir a compra pelo brinde, chamando a atenção da criança pela ludicidade que aquele produto pode proporcionar a partir do momento que se possui uma varinha mágica.

Tabela 3: Distribuição das respostas “o que é mais interessante no comercial”

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|-----------------------|-------------|--------|--------------|-------------|
| A varinha | 17 | 61% | 6 a 7 anos | 4 |
| | | | 8 a 9 anos | 7 |
| | | | 10 a 11 anos | 6 |
| A mochila | 5 | 18% | 6 a 7 anos | 1 |
| | | | 8 a 9 anos | 2 |
| | | | 10 a 11 anos | 2 |
| A varinha e a mochila | 2 | 7% | 6 a 7 anos | 2 |
| A magia | 2 | 7% | 8 a 9 anos | 2 |
| Outros | 2 | 7% | 6 a 7 anos | 1 |
| | | | 10 a 11 anos | 1 |
| Total | 28 | 100,00 | | |

Na Tabela 4, as meninas respondem se “o que passa no comercial, acontece na realidade e como você sabe isso”. Percebemos que 78% das crianças entrevistadas compreendem que o comercial não é realidade, no entanto, aí é que se encontra sua vulnerabilidade. A resposta “a publicidade é mentirosa” pode ter sido apreendida com os pais, amigos e outros, é muito difícil para a criança chegar à essa conclusão sozinha. A confirmação disso pode ser constatada quando analisamos os dados da Tabela 3, sua fantasia infantil, o apelo ao faz-de-conta, que são característicos dessa faixa etária, podem ser comprovados, quando elas se interessam mais pela varinha do que pela mochila. 22% das crianças, afirmam que o comercial acontece na realidade.

Tabela 4: Distribuição das respostas “o que se passa no comercial, acontece na realidade como você sabe isso”.

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|---|-------------|--------|--------------|-------------|
| Não acontece na realidade porque mostra magia, ilusão, desenho, não existe, é mentira | 17 | 60,5% | 6 a 7 anos | 3 |
| | | | 8 a 9 anos | 6 |
| | | | 10 a 11 anos | 8 |
| Não acontece na realidade porque é televisão | 4 | 14,5% | 6 a 7 anos | 4 |
| Não acontece na realidade porque é propaganda | 2 | 7% | 8 a 9 anos | 2 |
| Não acontece na realidade porque menina estava sonhando | 4 | 14,5% | 8 a 9 anos | 4 |
| Sim: porque ela ajuda outra menina pegar o material. | 1 | 3,5% | 6 a 7 anos | 1 |
| Total | 28 | 100,00 | | |

Na Tabela 5, apresenta as respostas sobre a pergunta “para que serve um comercial” assim como na Tabela 4, as crianças demonstram compreender qual a função de um comercial.

Tabela 5: Distribuição das respostas “Para que serve um comercial”.

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|---|-------------|--------|--------------|-------------|
| Para comprar as coisas, vender produtos | 17 | 60,5% | 6 a 7 anos | 6 |
| | | | 8 a 9 anos | 6 |
| | | | 10 a 11 anos | 5 |
| Para fazer ilusão | 1 | 3,5% | 10 a 11 anos | 1 |
| Para sabermos das novidades, mostras coisas | 9 | 32,5% | 6 a 7 anos | 2 |
| | | | 8 a 9 anos | 6 |
| | | | 10 a 11 anos | 1 |
| Para fazer propaganda | 1 | 3,5% | 10 a 11 anos | 1 |
| Total | 28 | 100,00 | | |

A próxima pergunta, demonstrada na Tabela 6, coleta informações sobre “você fica com vontade de comprar as coisas que aparecem no comercial? Por quê?”. Apesar das meninas terem respondido que compreendem a função de um comercial, elas sentem vontade de comprar coisas que aparecem nesse comercial. A maioria esmagadora, 96,5% das meninas tem vontade de comprar aquele produto.

Tabela 6: Distribuição das respostas “você fica com vontade de comprar as coisas que aparecem no comercial? Porque?”.

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|---|-------------|------|--------------|-------------|
| Sim porque é legal, interessante, bonito, porque gosto. | 26 | 93% | 6 a 7 anos | 8 |
| | | | 8 a 9 anos | 11 |
| | | | 10 a 11 anos | 7 |
| Às vezes porque é muito caro | 1 | 3,5% | 8 a 9 anos | 1 |

| | | | | |
|----------------------|----|--------|--------------|---|
| Não, porque é ilusão | 1 | 3,5% | 10 a 11 anos | 1 |
| Total | 28 | 100,00 | | |

A Tabela 7 apresenta as respostas para a pergunta “Você tem brinquedos, roupas, alimentos, porque são da Barbie quais? Caso não, porque não tem?”. Nela observamos que as meninas possuem produtos que fazem referência à boneca Barbie. Novamente, a maioria das meninas, 93%, possui produtos Barbie.

Tabela 7: Distribuição das respostas “Você tem brinquedos, roupas, alimentos, porque são da Barbie? Quais?”

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|---|-------------|--------|--|--------------|
| Sim, bonecas, roupas, mochila, estojos, sapatos, acessórios, produtos de higiene. | 26 | 93% | 6 a 7 anos 8 a 9 anos 10 a 11 anos | 7 12 7 |
| Não, porque não gosto da Barbie | 1 | 3,5% | 10 a 11 anos | 1 |
| Não, porque minha mãe não gosta de comprar | 1 | 3,5% | 6 a 7 anos | 1 |
| Total | 28 | 100,00 | | |

Em relação a pergunta sobre o “motivo de ter comprado produtos Barbie”, 93% das meninas responderam o motivo, destacando os pontos positivos que a boneca possui, desde as características físicas até as de “personalidade”, por exemplo, ela é “legal”.

Tabela 8: Distribuição das respostas “caso você tenha os produtos da Barbie, qual foi motivo de tê-los comprado”.

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|---|-------------|-----|--|-------------|
| Porque acha bonita, legal, interessante, necessário | 18 | 65% | 6 a 7 anos 8 a 9 anos 10 a 11 anos | 5 9 4 |
| Porque eu gosto da Barbie | 8 | 28% | 6 a 7 anos 8 a 9 anos 10 a 11 anos | 2 2 4 |
| Porque as amigas e avó compram | 2 | 7% | 6 a 7 anos 8 a 9 anos | 1 1 |
| Total | 28 | | | |

Na Tabela 9, quando perguntamos se as meninas gostariam de ser como a boneca Barbie, nota-se que 68% sente vontade de ser igual à Barbie. Essa identidade acontece com as crianças mais novas, o que não significa que as mais velhas não se identifiquem com outros personagens ou pessoas famosas. Por serem mais velhas, provavelmente, a identidade ocorre com aqueles que não tem um apelo infantil tão grande.

Tabela 9: Distribuição das respostas “você gostaria de ser igual Barbie Por quê” .

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|---|-------------|-----|--------------|-------------|
| Sim, porque gosta, ela é bonita, legal, | 19 | 68% | 6 a 7 anos | 7 |

| | | | | |
|---|----|--------|----------------------------|---------|
| magra, cabelo dela é grande, olho azul, o vestido dela é bonito e cabelo dela é loiro | | | 8 a 9 anos 10 a 11 anos | 11 1 |
| Não, porque eu gosto de ser eu mesma | 6 | 21,5% | 8 a 9 anos 10 a 11 anos | 1 5 |
| Não, porque cada um tem seu gosto, por que ela é feia. | 3 | 10,5% | 6 a 7 anos 10 a 11 anos | 1 2 |
| Total | 28 | 100,00 | | |

Já na Tabela 10 possível ver a distribuição das respostas “o que você faz para ficar parecida com a Barbie”. 68% das meninas consomem produtos para ficar parecida com a boneca Barbie e suas características sensuais.

Tabela 10: Distribuição das respostas “o que você faz para ficar parecida com a Barbie”

| Respostas | Nº crianças | % | Faixa Etária | Nº crianças |
|---|-------------|--------|--|--------------|
| Passo maquiagem, me visto igual, faço chapinha para ficar igual | 19 | 68% | 6 a 7 anos 8 a 9 anos 10 a 11 anos | 6 11 1 |
| Não faço nada para ficar parecida com a Barbie | 9 | 32% | 6 a 7 anos 8 a 9 anos 10 a 11 anos | 1 1 7 |
| Total | 28 | 100,00 | | |

Roveri (2004) explica que, o “ícone estético Barbie, sugere que as pessoas reais são feitas de material de má qualidade, por isso são carentes de melhoria e precisam que seus contornos convertam em beleza plástica. No entanto, as mulheres querem se tornar boneca”.

Dessa forma, meninas acabam seguindo estilo Barbie e copiam tudo o que ela faz, ou seja, elas viram discípulas da Barbie.

Com essa pesquisa é possível ver que a publicidade e a mídia fazem com que as crianças não só comprem os produtos, mas assumam a ideia de que o padrão de beleza Barbie é aquele com o qual todas devem se identificar.

Segundo Fermiano (2010, p.224), “o interessante é que o marketing nos seduz, mas essa sedução tem consequências desastrosas nos orçamentos familiares, na formação de valores, no meio ambiente, na formação da identidade das crianças”.

6. Considerações Finais

Esse artigo buscou a analisar como os comerciais que são direcionados para o público infantil, em especial, as meninas, pode afetá-las na construção de sua identidade e levá-las a consumir. Outro aspecto foi o de saber qual noção que as meninas têm sobre para que serve um comercial, se acreditam que aquilo que está passando no comercial é uma realidade ou fantasia e, se conseguem compreender qual o produto apresentado no comercial; o que as meninas acharam interessante no comercial e, se possuem produtos da Barbie e qual motivo de ter comprado.

Os dados coletados mostram que as crianças sabem para que serve um comercial e do que estava se tratado o comercial. A maioria das meninas responderam que não acontece na realidade mas, mesmo assim, sentem vontade de obter os produtos que são apresentados no comercial. Com isso, dá para termos uma noção de que a publicidade

envolve e seduz a criança a querer o produto, utilizando-se de vários recursos para chamar atenção, como colocar imagens coloridas, usar seu personagem preferido e fantasia.

Isso pode ser ressaltado por Batista e Fermiano (2013):

As cores chamativas, sons, as formas, os efeitos especiais, objetos se movendo, a linguagem apropriada e de fácil compreensão, associação de determinado produto com personagens ou símbolos são atrativos que os comercias contém para ganhar mais adeptos ao consumo dos produtos que são lançados, pois aumentam a capacidade de memorização das crianças diante dos comerciais. (BATISTA E FERMIANO, 2013, p.59)

Os dados mostram também que maioria das meninas tem o produto da Barbie, ou seja, faz com que as crianças se tornem fieis à marca não só da Barbie, mas de outras marcas também, porque a publicidade passa a ideia de que é divertido e legal, tanto que as meninas respondem que compram os produtos relacionados à Barbie porque acham que é legal, interessante, porque a Barbie é bonita, etc..

A mídia envolve as crianças através de comerciais, novelas, filmes entre outras formas de meio de comunicação, influenciando na construção de sua identidade de forma a querer se aparecer como alguém famoso, como o caso da Barbie que, nem é uma pessoa, é uma boneca. O percentual de 68% de meninas que gostariam de ser igual ela e das que utilizam produtos para ficar parecida com ela é muito alto.

Segundo Fermiano (2010), “a mensagem relacionada ao consumo pode influenciar nas normas e valores morais de uma sociedade”.

Vemos que tanto o corpo docente da escola como os pais, têm a preocupação que seus filhos aprendam os conteúdos que são passados durante o ano letivo nas escolas, mas, na maioria das vezes, não há uma preocupação de como ensiná-los consumir de forma responsável, ter uma leitura crítica dos programas televisivos, da mídia e da publicidade. Por isso, acreditamos que a importância desse trabalho esteja no fato de trazer informações à público para que as pessoas comecem a compreender, refletir, pesquisar, enfim, colocar o tema para discussão na sociedade.

O benefício da informação é importante por que:

Um capital humano instruído desde tenra idade em assuntos econômicos, tomando decisões informais e responsáveis, buscado assim, que as crianças se convertam logo em trabalhadores produtivos, cidadãos responsáveis, consumidores bem informados, poupadores investidores prudentes, sendo participantes efetivos na vida econômica e tomada decisões adequadas (AMAR, et al. 2008 apud FERMIANO, 2010,p.186).

É muito importante que os pais e a escola busquem, cada vez mais, instruir a criança sobre como funciona o mundo econômico e midiático, porque mídia atrai cada vez mais o olhar dessas crianças para consumir. A criança pode entender as mensagens publicitárias como uma verdade absoluta, tomo com exemplo, eu que, quando era criança, pensava que se tomasse bastante leite com Nescau ficaria com muita energia e disposição, mas, era essa a mensagem que propaganda passava para mim eu tomava aquilo uma verdade. Até hoje essa marca usa isso como estratégia para que, não só as crianças queiram consumir, mas os pais também compreem para seus filhos.

Fermiano (2010), explica que nos estudos de Gunther e Furnham (1998) à respeito dos efeitos da publicidade televisiva,

não há consenso entre os cientistas, pois é muito difícil analisar isoladamente o impacto da publicidade, entre outros fatores que também podem ser considerados. Contudo, os autores acreditam que existam diferentes tipos de efeitos, entre eles, destacam que a publicidade pode “aumentar a consciência dos produtos [...], as atitudes em relação a um produto, a inclinação para a compra, ou comportamento de pedido de aquisição (aos pais)”. Ressaltam sobre a importância de a criança ter capacidade de distinguir nos diferentes contextos de programas, comédia, documentários, entre outros, as intenções de uma mesma ação, como por exemplo, um insulto ou agressão. O impacto de uma publicidade que tenha elevados índices de exposição e de repetição amplia a memória da criança em relação ao produto, isso pode ter um efeito positivo, quando considerado a longo prazo. A influência do contexto social e familiar pode ter mensagens significativas para a criança, tais como os comentários dos pais a respeito dos produtos. Outras variáveis podem interferir nesse contexto, como por exemplo, o nível socioeconômico, grau de instrução. Todavia, a mediação dos pais em relação às mensagens e conteúdos televisivos representa um papel, não único, mas importante na educação dos filhos.

Os dados mostram que a boneca Barbie exerce uma influência muito grande na vida das meninas. Assim, como ela, outros produtos são anunciados pela mídia e, podem provocar os mesmos efeitos. Sabemos que não podemos afirmar que a publicidade exerce influência na vida das crianças, no entanto, não podemos ser ingênuos de que ela não faz nada. A responsabilidade de proteger a criança deve ser de todos nós, família, escola e o Estado. Os primeiros, conhecendo e conscientizando sobre a exposição da criança à televisão e à publicidade com a devida orientação crítica. Quanto ao Estado, fazendo cumprir a Constituição e implementando leis que proíbam publicidade dirigida à crianças.

Referências

BATISTA , K.S.M.; FERMIANO, M. A. Belintane. **Publicidade e criança, uma parceria nada saudável** 2013. Disponível em: <<http://www.nwk.edu.br/intro/wp-content/uploads/2014/05/PED-2013-Sum%C3%A1rio-ok-Atualizada.pdf>>. Acesso em: 27 de Ago. 2015

CALAZAES, K.S.V. ; FERMIANO, M. A. Belintane. **Consumismo e o papel dos pais** 2013. Disponível em: <<http://www.nwk.edu.br/intro/wp-content/uploads/2014/05/PED-2013-Sum%C3%A1rio-ok-Atualizada.pdf>>. Acesso: 24 de Ago. 2015.

CANTELLI, Valéria C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. 2009. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

EGO. **Francesa faz cirurgias para ficar parecida com boneca inflável**. Disponível em: <<http://ego.globo.com/beleza/noticia/2014/09/francesa-faz-cirurgias-para-ficar-parecida-com-boneca-inflavel.html>>. Acesso em: 06 de out. 2015

FERMIANO, M. A. B. **Pré-adolescentes (“TWEENS”) - Desde a perspectiva da teoria piagetiana á da psicologia econômica**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477860>>. Acesso em: 11 de Mai de 2015.

GOMES, G.F. **Intervenções pedagógicas frente ao consumismo nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2010. Disponível em: <<http://200.18.27/bitstream/handle/1/211/Graziele%20figueredo%20Gomes.Pdf>>. Acesso em: 30 Mar.2015.

GLOBO. **Barbies e Kens humanos: conheça os ‘bonecos’ da vida real.** Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/mundo/barbies-kens-humanos-conheca-os-bonecos-da-vida-real-12422574.html>>. Acesso em: 14 de mai. 2015.

GUARANÁ, D. **A influência da moda no desenvolvimento infantil.** Disponível em: <<https://infanciaprecoce.wordpress.com/pesquisa/influencia-das-midias-no-desenvolvimento-infantil/>>. Acesso em 12 de Out 2015.

INSTITUTO ALANA. **Criança e o Consumo Entrevista Erotização Precoce e Exploração Sexual Infantil.** 2009. In: OLMOS, A. **Geração perdida.** Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Crian%20A7a-e-Consumo-Entrevistas-Vol-2.pdf>>. Acesso em 30 de Ago. 2015.

INSTITUTO ALANA. **Criança e o Consumo Entrevista Transtorno Alimentares e Obesidade infantil.** 2009. In: TADDEI, J.A. **Alimento e Afeto.** Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Crian%20A7a-e-Consumo-Entrevistas-Vol-3.pdf>>. Acesso em: 30 de Ago. 2015.

INSTITUTO ALANA. **Criança e o consumo entrevista a importância do brincar.** 2010. In: VILLELA, A.L. **Baú de ideias.** Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Crian%20A7a-e-Consumo-Entrevistas-Vol-5.pdf>>. Acesso em: 30 de Ago. 2015.

LINN, S. **Crianças do consumo: A Infância roubada.** Tradução de Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

NISHIYAMA, A. F. **Movimentos midiáticos e publicitários na influência do consumo infantil.** 2010. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/redemc/2010/Artigos/Movimentos%20midi%C3%A1ticos%20e%20publicit%C3%A1rios%20na%20influ%C3%Aancia%20do%20consumo%20infantil.pdf>>. Acessado em: 24 Mai.2015.

PEREIRA, M.C.F. **Mídia e Infância. A influência dos meios de comunicação no desenvolvimento infantil.** Disponível em: <<http://portal3.com.br/hotsites/pensandorp/wp-content/uploads/2010/Midia-e-infancia-a-influencia-dos-meios-de-comunicacao-no-desenvolvimento-infatil-2008-2.pdf>>. Acesso em: 14 de Mai. 2015.

PORTAL BRASIL. **Televisão ainda é o meio de comunicação predominante entre os brasileiros.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/12/televisao-ainda-e-o-meio-de-comunicacao-predominante-entre-os-brasileiros>>. Acesso em: 08 de Out. 2015.

RIBEIRO, A. C; BATISTA, A. J. **A influência da mídia na criança / pré-adolescente e a educomunicação como mediadora desse contato.** 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos/A%20INFLUENCIA%20DA%20MIDIA%20NA%20CRIANCA%20PRE->

ADOLESCENTE%20E%20A%20EDUCOMUNICACaO%20COMO%20MEDIADOR A%20DESSE%20CONTATO.pdf>Acessado em: 28 Agos. 2015.

ROVERI, F.T. **A boneca mais chique é um choque: considerações acerca da educação de meninas.** 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Larissa/Downloads/RoveriFernandaTheodoro_TCC%20(1).pdf >. Acesso em: 18 Set. 2015.

ROVERI, F.T. **Barbie: tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas.** 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000445640>. Acesso em 18 Set. 2015.

SETZER, V. **Porque a publicidade faz mal para as crianças** 2009. Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/por-que-a-publicidade-faz-mal-para-as-criancas.pdf>. Acesso em: 18 set.2015.

Vídeos

Sexualização de MC Melody reacende discussão sobre funkeiros mirins . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=28kPf3m2JAo>. Acesso em 10 de Ago.2015.

Câmera Record embarca no universo dos funkeiros mirins (MC Melody/MC Pikachu /MC Brinquedo).Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=iFftAH3he7g>. acesso em: 10 de Ago. 2015.

A DIVERSIDADE CULTURAL E A RELEVÂNCIA DE COMPORTAMENTOS EDUCACIONAIS NOS AMBIENTES ESCOLARES

Vânia Aparecida da Cruz ¹³⁷

Helena Prestes Reis ¹³⁸

RESUMO

O objetivo desse estudo é abordar o descaso com a diversidade cultural e a relevância comportamental nos ambientes escolares, a consequência trazida nas fases posteriores da criança que podem lhe causar uma baixa autoestima falta de identidade, sentimento de inferioridade e complexos. Tornando-se introspectiva, sem atitude, extremamente tímida e ainda, um alvo fácil para o bullying. A falta de referência, representação, um espelho em que possam embasar-se positivamente dentro de sua cultura, mostrando-lhes fatos, riquezas históricas que lhe agregaram coisas boas e que lhe darão orgulho de se fazer parte dela. Se firmando como ser de qualidades, beleza, inteligência e com potencial de progresso e reconhecimento, valorizando-as e estimulando-as em aperfeiçoamentos pessoais, profissionais e estudantis. Verifica-se uma forte pressão diária, lenta, ostensiva e silenciosa sobre as crianças na primeira idade, principalmente nas “diferentes” do padrão cultural do professor/educador e da sociedade, que valorizam aqueles que seguem os padrões ditados por ela. Os que não fazem parte deste círculo ficam na maioria das vezes excluídos e menosprezados, sendo alvo de gozações e piadinhas de seus próprios educadores e conseqüentemente de seus colegas de sala. Essa pesquisa é de termos qualitativo e exploratório, com pesquisa de campo na Escola Municipal de Educação Infantil na região de Hortolândia SP. Com base na fundamentação teórica nas obras de autores que definem bases para esse.

Palavras chaves: Diversidade, Exclusão, Autoestima, Identidade, Cultura, Respeito.

ABSTRACT

The aim of this study is to address the neglect of cultural diversity in early childhood education, and the consequences brought in the later stages of the child that can cause you a low self-esteem, lack of identity, sense of inferiority and complex. Becoming introspective, without attitude, extremely shy and also an easy target for bullying. The lack of reference, representation, a mirror in which they can to base positively within their culture by showing them facts, historical riches that provided him good things and that will give you proud to be part of it. Establishing itself as being qualities, beauty, intelligence and progress potential and recognition, valuing them and encouraging them in personal, professional and student improvement. There is a strong daily pressure, slow, overt and silent on children in early age, especially in "different"

¹³⁷ Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.

E-mail: vaniacruz35@yahoo.com.br

¹³⁸ Prof.^a do curso de Pedagogia das Faculdades Network- Mestre em Educação-Psicopedagoga, Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP. E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

cultural standard of the teacher / educator and society who value those who follow the standards set by it. Those who are not part of this circle are most often excluded and despised, teasing being targeted and jokes of their own educators and consequently their room playmates. This research is qualitative and exploratory terms, with field research at the Municipal School of Early Childhood Education in Hortolândia SP region. Based on the theoretical foundation in the works of authors that define bases for that.

Key words: *Diversity , Exclusion, Self-esteem , Identity, Culture , Respect.*

Introdução

A falta de uma representação “um espelho” uma identidade cultural, levada às escolas, para as salas de aula, incluindo na educação infantil o desestímulo ao reconhecimento de suas origens leva a baixa autoestima, autoafirmação, ao sentimento de inferioridade e complexos, tornando a criança introspectiva, sem atitude, deslocada e muitas vezes reprimida.

Uma forte pressão diária, lenta, ostensiva e silenciosa sobre as crianças na primeira idade, principalmente nas “diferentes” do padrão cultural do professor/educador, que valorizam aqueles que seguem o padrão ditado pela sociedade. Os que não fazem parte deste círculo ficam na maioria das vezes excluídos, sendo alvo de gozações e piadinhas de seus próprios professores/educadores e conseqüentemente de seus coleguinhas de sala.

Para que haja a reversão deste quadro é necessária uma ação conjunta entre secretaria de educação, gestores, professores/educadores, funcionários, família e comunidade. Mostrando abertamente o reconhecimento, respeito e combate aos preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às deficiências, à idade, classe social e à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para uma sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, níveis culturais, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa e os modos de vida familiar. Dentro de uma escola, em uma sala de aula, com início de um caminho na educação infantil, com um trabalho lúdico e humanizado pode ser combatido os estereótipos, elevando a autoestima das crianças e conseqüentemente dos futuros adultos, que farão parte daquela comunidade, cidade, país... Tornando-se um ser humano melhor.

O objetivo desse trabalho é reconhecer as diferenças sem discriminá-las, justificando a falta de autoestima que desmotiva e impede o segmento da aprendizagem, trazendo o resultado em reflexões no ambiente escolar de novos procedimentos em alavancar estudos contra a violência psicológica entre os muros escolares, estimulando e fortalecendo em cada aluno a sua identidade e a importância em avançar etapas estudantis.

Sendo de importância na reflexão de comportamentos educacionais para a escola e comunidade agirem juntas para resultar um desenvolvimento entre pares que resultem a convivência de respeito e construindo uma cidadania menos agressiva e favorável para um ambiente de ensino aprendizagem.

Essa pesquisa em termos qualitativo e exploratória, com pesquisa de campo na região de Hortolândia SP, na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Com base na fundamentação teórica com autores como: ARROYO (2000), MORIN (2003/2004), CANDAU (2010), VINHA (2000), SILVA (2005), WALLON (1995), FREIRE (1996), DÍAZ-AGUADO (2015).

Fundamentação Teórica

Conforme, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Na apresentação dos temas transversais (Ética), (1997) – Pluralidade Cultural;

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcado pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (PARAMENTROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 32).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) a escola deve acolher, respeitar e dar condições dignas de aprendizagem a todos, sem qualquer tipo de distinção ou preconceito. Para Abramowicz (2006 p.12), “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente: O que distingue uma coisa de outra, é a falta de igualdade ou de semelhança.” Podemos afirmar que na diversidade existe diferença.

Para a autora, a diferença existe dentro da diversidade cultural entre os povos que deve ser respeitada, valorizada e reconhecida. O que não se permite é utilizar-se disto para diminuir um grupo a favor de outros ditados como “padrões”, por deterem as relações de poder.

Silva (2000), alerta que a diversidade cultural não é um ponto de origem, ela é em vez disso um processo conduzido pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece “outro” diferente do “eu” e “eu” diferente do “outro” como uma forma de exclusão e marginalização.

Os atores da educação em uma ação conjunta pedagógica devem pautar a diversidade cultural, dentro de uma política curricular, pautada na positividade das diferenças, da aceitação de sua identidade biológica não padronizada, nos conteúdos históricos, religiosos e socioculturais.

Candau (2005) afirma que, “Não se deve contrapor igualdade à diferença de fato a igualdade não está oposta à diferença, e sim a desigualdade e diferença não se opõem à

igualdade, e sim a padronização, a produção em série”. À uniformidade, a sempre “o mesmo”, “a mesmice”.

A visão de nos conduzir a viver dentro de uma sociedade infere as diversas formas de sobreviver como seres diferentes nas maneiras, adjetivos, comunicarmos com falas diferentes. Trás a luz a diferença e a igualdade de seres humanizados diante dessas características o que muitas vezes constituem as desigualdades nessa mesma sociedade por formas de poderes.

Morim (2004) descreve;

O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: “a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade”. (MORIN, 2004, p.40).

Para o autor as diferenças entre os homens (humanos) devem ser vistas como naturais, pois vivas estão sujeitas a transformações e físicas devem ser respeitadas as suas características, assim denotando a humanidade em que se inserem os povos com diversas culturas, consciências e as formas de se situarem no mundo. Silva (2007), já diz que;

A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: Não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada como “não diferente”. (SILVA, 2007, p.87).

O autor indaga a relatividade do “diferente”, em relação a que “aquele” é diferente. Sendo um discurso produzido em uma relação social em conexão com relações de afirmação de poder e superioridade. Costa (2008, p.491), alerta para, “Identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra. Elas são produzidas na trama da linguagem, a identidade e a diferença são construídas dentro de um discurso, por isso precisamos compreendê-las como são produzidas em locais históricos e institucionais por meio do discurso”. A escola deve promover às crianças de forma lúdica, o entendimento histórico, religioso e cultural dos povos que formam a sociedade, a historicidade dos povos, suas relações de poder, suas construções trazendo a luz, personalidades que contribuíram positivamente para que tais fatores históricos acontecessem. Os processos de modificações e transformações ao longo dos tempos, e ainda, colocando-as como parte integrante desta sociedade e a sua identificação com o meio. Silva (2007) diz que;

“A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar a expressão de Robert Connell, se o cânon (norma) curricular não for modificado para

refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de discrepância” (CONNELL, 1995 apud SILVA, 2007, p.90).

Segundo Raths, comenta que as variações dentro das diferenças são bases de preconceitos, afirma que;

Segundo o autor as diferenças são causadas pelas variações de um currículo que se contradiz, instável e preconceituoso que auxilia nesse contexto vago e divergente. Já na primeira infância a criança começa a descobrir o meio em que vive, e este deve ser respeitado e zelado com atenção e carinho, para que não sejam experiências negativas e frustradas, pois, será a base emocional que a pessoa levará para a vida toda. Segundo RATHS, “Quando o professor respeita os alunos, estimula-os ao respeito mútuo e ao autorrespeito”. (RATHS, 1977, P. 324 apud VINHA, 2006, p.53).

O respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes. Deve estar intrínseco também na sala de aula. Enfatizando assim a diversidade entre cada um, em um convívio pacífico de aprendizado, que contribui para afirmação de sua identidade. Conforme Freire (1996, p.47) descreve que; Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Dentro do processo de desenvolvimento segundo o autor a criança já identifica e internaliza experiências afetivas do seu cotidiano, que poderá acarretar sentimentos bons ou não, que afetará em sua personalidade. Cabe a aqueles que estão dando direcionamento a educação desta criança, a construção de valores, cidadania, respeito ao próximo, a si mesmo, atenção, amor e expressá-los sendo exemplo e trabalhar esses sentimentos para que possam ser levados para fase adulta. Conforme a teoria walloniana que diz;

Grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos. A noção de domínios funcionais "entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa" (WALLON, 1995, p. 117).

A compreensão dos papéis desempenhados e a importância do desenvolvimento das partes, com o meio escolar e social, são postos como indicadores de uma construção na condução dos processos ensino-aprendizagem. Sem os quais essas relações não seriam possíveis. Como assinalam Wallon (2000) apud Almeida e Mahoney (2007);

Destacam que, para Wallon, “é dever de a escola oferecer às crianças, sem discriminação ou preconceitos, o que existe de melhor na cultura”. Oportunizar a elas, representantes positivos de cada cultura, de forma a ajudá-las a refletir e reconhecerem-

se como integrantes e com o seu papel a desempenhar dando sentido aos fatores históricos, sociais, religiosos em que estão inseridas.

A desmistificação das diferentes culturas, se faz importante para que não se finja mais que elas não existem, padronizando somente uma cultura de interesses, não se importando com as consequências que isso implica na vida de cada um e na sua própria afirmação como ser. Para Arroyo, (...) “Somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No Aprendizado da cultura” (Arroyo, 2000, p. 54).

É no convívio e no respeito às diversas culturas que se identifica, reconhece e valoriza a sua própria e a do outro. Arroyo diz ainda é necessário saber que;

Muitas vezes em nome de que todos aprendam a qualquer custo, as competências, requeridas para sair da exclusão e da pobreza, a escola, suas estruturas ainda terminam excluindo, desumanizando os já excluídos e desumanizados fora da escola. (...) Se no foco de nosso olhar não estiver primeiro e concomitantemente recuperar a humanidade roubada não acertaremos com o ensino-aprendizagem de nada. . (ARROYO, 2000, p. 62-63).

Somente com amor, conscientização, a tolerância, a vontade de fazer algo diferencial e construtivo, o cuidado e o dispor-se em colocar-se no lugar do outro, e ainda, sem se deixar contaminar com críticas negativas e desestimulantes, o educador poderá auxiliar essa criança, adolescente ou jovem a acreditar em si mesmo e a recuperar a sua humanidade estando assim aberto para a construção do ensino-aprendizagem. Arroyo insiste que;

A escola não seja mais uma experiência amarga, excludente, destrutiva de sua autoestima, de sua identidade já quebrada. Eliminar do cotidiano escolar toda prática, ritual ou gesto, reprovação e exclusão que reforce os processos excludentes e segregadores a que são submetidos desde o nascimento. Eliminar na escola as condições inumanas a que sua condição de classe, de raça os submete fora. (ARROYO, 2000, p. 63-64).

O aluno deve ter consciência e visão da sociedade a qual está inserido e como esta o vê. Deve ser estimulado a refletir e criticar as injustiças e descaso de seus governantes, assim como a discriminação de qualquer natureza, deixando a alienação e comodismo na busca de seus direitos e realizando seus deveres e obrigações como humano e cidadão. Não sendo massacrado com fatores humilhantes, cínicos, vexatórios que muitos educadores fazem questão de enfatizar, na covardia de expor alunos, sem ao menos lhe darem subsídios de defesa, coibindo-o e ainda o diminuindo perante seus colegas.

No entanto, Arroyo diz;

Podemos ter escolas em boas condições físicas, equipadas, salários e condições de trabalho razoáveis e faltar clima humano. Porque as relações entre professores ou com a direção, entre educandos sejam distantes, formais, frias, coisificadas ou burocratizadas. Nessas condições materiais e de trabalho os alunos poderão até aprender nossas matérias, passar, porém não aprenderão uma matéria principal, a serem humanos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (ARROYO, 2000, p. 64).

Há uma preocupação em saber, que futuros adultos teremos ou queremos, ou ainda, o que esses passarão para seus filhos ou o que construirão em suas vidas, quais perspectivas de futuro terão? Ou será que os educadores continuarão favorecendo que pessoas sejam marginalizadas e discriminadas, servindo de fantoches para que uma minoria rica continue detendo o poder e as riquezas do Brasil? Segundo Silva;

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade (...) Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2007, p.90).

Segundo o autor as diferenças são causadas pelas variações de um currículo que se contradiz, instável e preconceituoso que auxilia nesse contexto vago e divergente. Já na primeira infância a criança começa a descobrir o meio em que vive, e este deve ser respeitado e zelado com atenção e carinho, para que não sejam experiências negativas e frustradas, pois, será a base emocional que a pessoa levará para a vida toda. Para Silva;

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2007, p.88-89).

Para o autor a própria escola estimula e retrata a discriminação, reforçando o preconceito e a intolerância com o outro, o diferente dos padrões ditados pelos detentores do poder e pelas mídias que ditam os comportamentos. Díaz-Aguado, alerta e preconiza que;

O tratamento à diversidade que se dá habitualmente na escola tradicional, atuando como se ela não existisse, aumenta consideravelmente o risco de bullying como os alunos que pertencem a coletivos percebidos como diferentes ou em situação de fragilidade. (...) Os professores proativos reduzem o risco do bullying ao favorecer a integração de todos os alunos,

proporcionar um modelo contrário ao domínio e à violência, reforçar a liderança dos alunos pró-sociais e transmitir confiança e disponibilidade para ajudar, com eficácia, quando necessário. (DÍAZ-AGUADO, 2015, p.54-56).

A autora adverte que a própria escola pode estar proporcionando um ambiente favorável para discriminação ou a exclusão das minorias, pois muitas vezes tais comportamentos são despertados por ações ou expressões insinuadas por gestores, professores ou funcionários, que muitas vezes não percebem o que estão causando, mas que poderá levar o aluno oprimido à baixa autoestima, se deixar ser alvo de gozações dos colegas e ficar em silêncio até chegar ao isolamento. Mas com a conscientização de toda equipe de que cada aluno é único, que estão em desenvolvimento e necessitam de todos os envolvidos entre os muros escolares e que estes estejam cientes de que uma atitude em determinadas situações poderá mudar favoravelmente ou não a vida daquele aluno. E ainda, o professor poderá estimular a sociabilidade entre estes e colaborar para que a escola cumpra seu papel acolhedor, social e de ensino-aprendizagem. Díaz-Aguado (2015) diz que, “Proporcionar oportunidades de trabalhar construtivamente com a diversidade (de desempenho, de habilidade...), permitindo aos bons alunos ajudar os demais e aos alunos de menor desempenho poder aprender com eles, o que faz com que ambas as situações contribuam para a conquista de objetivos compartilhados” (Díaz-Aguado, 2015, p. 105).

Integrar os alunos de forma que dividam suas vivências e experimentações, ajudando-os a descobrir suas qualidades, o que necessitam melhorar, num contexto de ajuda mútua levando-os a conhecer o outro e a si mesmo. Díaz-Aguado (2015), nos fala que os piores professores estão frequentemente associados a discriminação negativa, expressa em casos muito extremos com processos de humilhação, parecidos com o que ocorrem em ambientes de trabalho como assédio moral.

Faz-se necessário que os professores ou qualquer outro profissional se dediquem a conhecer e dedicar-se para aquilo que se propuseram de alguma forma a trabalhar. Com estudos, projetos e aperfeiçoamentos em sua área para que se entendam as mudanças, as mentalidades que evoluem, para que não se fique estagnado a uma mesmice e fechado a comportamentos retrógrados e sem sentido. Desmistificando sua própria perfeição e abrindo-se para aquele que não é igual, que não teve as mesmas oportunidades ou que pensa de forma diferente. Díaz-Aguado (2015) enfatiza a importância da adaptação à diversidade existente entre os alunos e garantia de que o aluno se aproprie dos objetivos, do conteúdo e das competências de ensino.

Adequar os conhecimentos a realidade da sala e do cotidiano dos alunos, desconstruir os grupos de iguais entre as turmas e levá-los a novas experimentações com ajudas mútuas na construção de novas visões no conhecimento intelectual e principalmente pessoal, que anteriormente, por ensinamentos apelativos por razões sociais e econômicas definidas por estereótipos, apelidos pejorativos, trazidos de gerações através de uma minoria rica para se auto afirmarem no poder, utilizando-se do senso comum que trouxeram repulsa e muitas vezes medo do desconhecido. Tornando-se uma sociedade preconceituosa e discriminatória que continua até os dias atuais, sendo esta cada vez mais sem limites, desumana e inconsequente com apenas mudanças dos nomes rotulares, como bullying, homofobia, xenofobia, entre tantos outros. Segundo pesquisa de Díaz-Aguado (2015);

Uma das medidas de maus-tratos nas interações entre alunos e professores, no qual um dos objetivos do Estudo Estatal da Convivência foi estudar com precisão, o trato inadequado entre alunos e professores, perguntando diretamente a ambos os coletivos (23.100 estudantes e 6.175 docentes) sobre 11 situações adaptadas à peculiaridade de cada papel (...), Para prevenir os graves problemas que os estudantes apresentam, parecem três tipos de medidas: (...). DÍAZ-AGUADO (2015, p. 11).

Para a autora, uns dos fatores segundo a pesquisa são, “Medidas preventivas e de detecção de situações de risco, aplicadas a partir da educação primária ou até mesmo da educação infantil, etapas nas quais os problemas podem estar se iniciando e, portanto, são mais fáceis de erradicar.” (Díaz-Aguado 2015, p.11).

Fica evidenciada a importância de um acompanhamento integrado e de cunho científico, também nas instituições de Educação Infantil. Reconhecendo já na tenra idade, o aluno completo, que necessita de cuidados, mas que já trás conhecimentos prévios e que se deve inseri-lo em um currículo, um planejamento voltado para a construção de seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, cultural e social, despertando-o para si próprio e para o outro, percebendo-se dentro de uma sociedade, em uma cultura construída por várias outras que fazem parte de seu cotidiano e seu professor como mediador destas vivências, que de forma afetuosa, suprimindo as necessidades físicas, lúdica e com respeito à etapa em que o aluno está, o auxiliará nas novas descobertas. Tendo um olhar observador que em conjunto com a equipe gestora e clínica poderão detectar possíveis desvios de condutas comportamentais ou que lhe foram impostas, mas que poderão ser corrigidos ainda na infância mais facilmente, e este poderá se tornar um aluno interessado, que busca melhorar a cada dia e consequentemente um adulto melhor.

Metodologia

A elaboração dessa pesquisa qualitativa exploratória foi efetivada com levantamentos bibliográficos, com aplicação de questionário observações, com pesquisa em campo. Sendo feito um questionário, em uma “EMEI”, em Hortolândia com os professores/educadores em suas reuniões de horário de trabalho pedagógico e observações nas atitudes de convívio na rotina da creche.

Com finalidade de coletar dados para compreensão nas ações contra padrões e processos de exclusões instituídos. Um grande passo para o reconhecimento e respeito à diversidade cultural é aprender sobre ela, o que socialmente e diariamente é construído e o que está envolvido com as relações de poder. Mostrar que a diferença é bela e sua diversidade é enriquecedora e que esta, não deve ser sinônima de desigualdades e injustiças.

Análise de dados

Reconhecer a existência da diversidade cultural, no respeito, conhecimento e combate aos preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às deficiências, à idade e à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para uma sociedade como a

nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas indenitárias, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a diferença em nossa sociedade.

Nos muros escolares, em uma sala de aula na educação infantil, com didáticas lúdicas, é importante que aja dinâmicas que trabalhem as diversidades culturais.

Levantada as questões para análise, mediante os questionamentos aos professores/educadores na escola, em sua maioria não se reconheceram em abordagens discriminatórias ou vexatórias com crianças negras, de outras religiões ou classe social baixa.

Mas, foram observados alguns comentários como:

“Nossa! Olha a toalha de banho dessa menina, tá pior que o pano de chão lá de casa (E a criança ouvindo)”.

A mãe pediu para não cantar uma parte da música parabéns a você! Pois, em sua igreja lhe ensinaram que (rá tim bum), significa (eu amaldiçoou você),

“A professora na roda da conversa, com todas as crianças disse para a aniversariante que não iria cantar a música porque sua mãe não queria, pois a sua igreja ensinou que não permite”.

Outro comentário:

“Nossa, eu até gostaria de lavar o cabelo daquela menina, mas depois vou ter que pentear aquele cabelo ruim, olha o tamanho do fuá. Tô fora! Os demais educadores riram e as crianças ouvindo, se olharam com ar de riso, a menina deitou-se”.

Quando solicitado à pesquisa a alguns desses educadores, ouve certo espanto e algumas indagações como:

“Hoje não existe mais discriminação é preto, pobre, tudo igual”. “Você não vê como se misturou, preto que casa com branco, branco com japonês”. “A própria pessoa se discrimina, porque quer e hoje as coisas estão muito avançadas.” “Você vê que tem muito homem com homem e mulher com mulher, antigamente se acontecesse isso as pessoas morriam de vergonha, hoje andam nas ruas de mãos dadas”.

A percepção que ficou é que os professores/educadores não reconhecem na prática, as ações discriminatórias, não entendem que essa criança está absorvendo tudo que está sendo passado, e que em sua adolescência ou fase adulta esse sentimento repercutirá de alguma forma, como angústia, que resultará em vários tipos de agressões ou a internalizará tornando-se um jovem introspectivo.

Freire lembra que; “O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (2004, P. 38).

Considerações finais

Conclui-se que ainda em tempos atuais as ações excludentes são presentes nos ambientes escolares, seja devido à situação econômica, moral, religiosa entre tantas outras causas, define que o ser humano ainda não humanizado com o grupo que está

inserido. Atitudes não pedagógicas deprimem a um ser nesse espaço podendo acarretar sérias complicações futuras para essa criança que possivelmente não desenvolverá seu potencial afetivo, cognitivo e de sociabilidade. Tornando-a introspectiva e marcada por complexos que muitas vezes na adolescência ou fase adulta não se achará razões aparentes, mas que já estará entranhado em seu âmago. Desta forma verifica-se o urgente reconhecimento e respeito à diversidade cultural e do indivíduo como único, que necessita desde a infância de cuidados, afeto, estímulos para seu desenvolvimento físico e cognitivo no auxílio à sua formação da personalidade, imaginação, realidade e fantasia que desencadearão em condições favoráveis para um pleno desenvolvimento humano.

“O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (Freire, 2004, 123).

Agradecimentos

A Deus, a minha mãe e meu filho, que em todos os momentos estiveram me apoiando e acreditaram em minha capacidade.

A minha orientadora, Prof^a Dra^a. Helena Prestes dos Reis, que foi muito mais que orientadora que com muito carinho, muita paciência e sabedoria me norteou em minha formação e neste projeto final.

Aos amigos, que passamos juntos grandes sufocos e muitas alegrias. E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar*. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf. Acesso em: 13 jul. 2015.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AURINO, Lima F. NADJA, Maria A. R. *Dossiê: Cognição, afetividade e educação: Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003s Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília, : MEC/SEF,1997.

COSTA, Marisa Vorraber. *Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença*. Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/CurriculoePedagogiaemTemposCOSTA.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

DÍAZ-AGUADO, Maria José. *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. – 1ªed. – Americana, São Paulo: Adonis, 2015.

FERREIRA, Josemeire. LEAL, Mariza. *Por uma educação Especial para todos*. Mato Grosso, 2011. Disponível em: <http://novosite.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=376&cid=11710&parent=0>. Acesso em: 15 jul. 2015.

FREIRE, PAULO, *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* - São Paulo: Paz e Terra,1996.

LUZ, Márcia G. E. FELIPE, Delton A. *Reflexões sobre a diversidade na educação escolar*, Paraná, 2010. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao de Professores/Trabalho/06_50_58_REFLEXOES SOBRE A DIVERSIDADE NA EDUCACAO ESCOLAR.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_50_58_REFLEXOES SOBRE A DIVERSIDADE NA EDUCACAO ESCOLAR.PDF) . Acesso em: 17 Jul. 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9ª ed. – Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

VINHA, Telma Pileggi. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

_____. *Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas*. Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Vania/Downloads/6040-18538-1-SM.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEITOS ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, AFETO SOCIAL E COGNITIVO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Virginia O. Carvalho ¹³⁹

Helena Prestes Reis ¹⁴⁰

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo analisar a importância e a contribuição da relação afetiva entre professor-aluno no processo de aprendizagem e interação social, através de métodos pedagógicos e intervenções necessárias para o bom desempenho, adaptação e aceitação da criança em sua nova fase de vida escolar que se inicia na Educação infantil. Destacando que uma boa relação de afeto favorece seu sucesso em diversos âmbitos, considerando que a participação dos pais possui forte influência para o progresso deste segmento. Procedem-se a fatores relevantes para reflexões nas ações pedagógicas sendo utilizadas como base nas mediações afetivas no campo emocional e educacional, proporcionando ao aluno a descoberta, a interação e a participação, favorecendo seu progresso físico, cognitivo, social e moral através da amizade e respeito ao próximo. O trabalho está embasado em teorias de autores que afirmam que a relação afetiva se faz necessária para o aprendizado e nas relações interpessoais, nos quais são: SALTINI (2008), VYGOTSKY (2003), WALLON (1995) entre outros, com cunho investigativo em sala de aula em escola de Educação Infantil na região de Sumaré-SP.

Palavras chaves: Afeto, Crianças, Educação infantil, professor.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance and the contribution of affective relationship between teacher and student in the learning process and social interaction, through teaching methods and interventions necessary for good performance, adaptation and acceptance of the child in its new phase of life School that begins in early childhood education. Emphasizing that a good relationship of affection promotes their success in various areas, considering that parental involvement has a strong influence on the progress of this segment. Proceeds to factors relevant to reflections on educational actions being used as the basis of affective mediations emotional and educational field, giving the student the discovery, interaction and participation, promoting their physical, cognitive, social and moral progress through friendship and respect for the close. Realized and grounded in theories of authors who argue that a loving relationship is necessary for learning and interpersonal relationships, where are SALTINI (2008),

¹Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP.

E-mail: vir.carvalho@hotmail.com

² Prof.^a do curso de Pedagogia das Faculdades Network- Mestre em Educação-Psicopedagoga, Av. Ampélio Gazetta, 2445 Nova Odessa-SP. E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

VYGOTSKY (2003), WALLON (1995) among others, investigative nature in room class at school Early Childhood Education in Sumaré-SP region.

Key words: Affection, children, children's education, teacher.

Introdução

A relação de afetividade na educação infantil abordada no transcorrer deste trabalho, não se resume apenas no afeto relacionado ao carinho no qual os professores devem tratar seus alunos, ela é bem mais abrangente, pois se refere a diversos outros fatores que devem ser considerados de grande importância para o momento de iniciação na vida escolar e social das crianças que enfrentarão uma mudança em sua rotina.

Uma vez, que elas terão que se acostumar a viver em outro ambiente e ter contato com pessoas diferentes as quais não fazem parte de seu convívio familiar.

Esses fatores afetivos se referem à relação de afeto através do carinho, como inclusive às bases pedagógicas do ambiente escolar e seus profissionais envolvidos, considerando o professor como principal agente transmissor de afeto e conhecimento, pois este mantém contato direto e ativo com a criança diariamente, por várias horas do dia.

Logo, é preciso que os pais desta mesma forma estejam preparados para ajudar seus filhos a aceitar essa mudança e, conseqüentemente, a unidade escolar ofereça um suporte adequado para receber, auxiliar e então conquistar o aluno.

Portanto, esse estudo se faz relevante para futuras reflexões quanto às bases profissionais para que reavaliem suas condutas de ação para que não seja apenas um ambiente de cuidadores sem as intervenções adequadas, ou seja, confundir afeto apenas com carinho, algo que não deve faltar, mas para que exista o afeto cognitivo e social para que a criança evolua em todo seu processo educacional e entre outros aspectos necessários de evolução e crescimento intelectual, racional e cognitivo.

De acordo com o descrito acima, este estudo investigativo visa analisar as contribuições positivas geradas no processo educacional, através do relacionamento afetivo dentro da unidade escolar, observando a relação entre professor e aluno, e as dificuldades encontradas na fase de adaptação dos educandos, desde o primeiro momento que o mesmo tem contato com o ambiente escolar e, também, o seu desenvolvimento nesta etapa de iniciação, que é denominada por Educação Infantil, que se inicia na faixa etária de seis meses de idade até cinco anos.

E conseqüentemente, os procedimentos de intervenção pedagógica através do envolvimento afetivo, a interação e todo desempenho profissional, para a realização desta adaptação, considerando a participação dos pais nesta relação.

Deste modo, através da investigação em contato direto com os alunos, observa-se que, a partir do momento em que a criança sente-se segura, ela se torna capaz de expressar suas dúvidas seus conhecimentos e suas habilidades com mais facilidade, tornando assim, a escola um ambiente harmonioso e prazeroso para todos, pois quando todos estão envolvidos de forma afetiva e carismática cria-se um ciclo de ações positivas, resultando em uma junção positiva de aprendizado estruturado, emocional, socioafetiva.

Essa pesquisa se qualifica qualitativa exploratória, com estudo de campo e observações diretas, que ocorreu em uma escola de Educação Infantil na região de

Sumaré/SP. Com bases de cunho teórico em autores como: VYGOTSKY (2003), FREINET (1996), PIAGET (2003), WALLON (1995), SALTINI (2008) entre outros de suma importância para essa pesquisa e para o cotidiano escolar.

Ressaltando que o principal objetivo deste estudo encontra-se na oportunidade, como aluna universitária prestes a concluir formação acadêmica, tendo a chance de poder vivenciar e aprender ainda mais sobre a importância de se trabalhar em equipe, utilizando como principal ferramenta o carinho e o amor pela profissão e sucessivamente o afeto para com seus alunos.

Fundamentação Teórica

As bases de afeto são um dos primeiros e principais sentimentos das crianças, tornando-se importante e fundamental em todos os aspectos, favorecendo seu desenvolvimento socioafetivo, emocional, sua personalidade e diversos outros fatores que contribuem para seu crescimento e relacionamento social.

No entanto, para Piaget e Wallon, o desenvolvimento ocorre através de várias etapas, que para eles são: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade.

Wallon diz que;

No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. (WALLON, 1995, p. 43).

Nota-se que, para o autor, todas as fases da criança correspondem à construção do eu, como seu caráter intelectual, sua relação social e cognitiva, ou seja, primeiramente ela passa pelo estágio emocional através do olhar, do contato físico e gestos, e conseqüentemente, começa a utilizar a linguagem, e ter noção do conhecimento ao real mundo físico e externo, no qual a afetividade predomina em todas essas fases.

Para Piaget (1977), ao compreender as relações com os familiares às crianças ficam mais perceptivas. Desta forma o autor afirma que;

Ao conversar com seus familiares, a criança perceberá a cada instante que seus pensamentos são aprovados ou discutidos e descobrirá um imenso mundo de pensamentos que lhe são exteriores, que a instruirão ou impressionarão de diversas maneiras [...] Apesar da sua dependência das influências intelectuais do meio, o pequeno as assimila do seu jeito. Ele as reduz ao seu ponto de vista e conseqüentemente as deforma sem saber, pelo único fato de que ainda não distingue esse ponto de vista dos outros, por falta

de coordenação ou de “agrupamento” dos próprios pontos de vista. (PIAGET, 1977b *apud* LERNER, 2003, p. 104).

Piaget considera que os fatores sociais afetam no desenvolvimento da criança, isto é, ela não refletirá como um espelho as ideias ou exemplos que lhe são dados, entretanto assimilará com seu próprio conhecimento e cotidiano, passando a ter simples reflexos de sua ação educadora, ou seja, seus pais e professores afirmando que a interação de forma afetiva, contribui para a construção da chamada dialética, tornando a criança um sujeito ativo.

O indivíduo somente evolui suas emoções e aprende os bons princípios quando a sua base construtiva e informativa possui um caráter capaz de oferecer as mesmas fontes, pois a criança se torna um espelho no qual reflete de uma maneira ou de outra, tudo o que lhe é oferecido, apesar de possuir suas próprias atitudes pessoais ele faz uma junção de seus saberes com os exemplos que vai adquirindo em seu cotidiano.

Para Freinet (1996), é muito importante que a criança tenha a liberdade de expressão, para que a mesma tenha interesse e conseqüentemente venha desenvolver e demonstrar seus próprios conhecimentos. Assim o professor, como principal mediador, pode trabalhar uma construção cognitiva com afeto social relacionando suas vivências em conjunto, criando um círculo afetivo dentro dos parâmetros educacionais e necessários para um bom aprendizado de forma cognitiva e social,

Segundo Freinet;

A criança expressa-se diante de seus colegas, sem competições ou concorrências; o mestre também é companheiro e amigo, e, assim, normalizam-se as relações de confiança necessárias ao desenvolvimento humano e a seu condicionamento social. Isto supõe uma organização escolar com novas práticas pedagógicas, a suspensão de disciplina autoritária e de uma figura de mestre e de ameaças e castigos, mas revestidas de compreensão iluminada pelo amor. (FREINET, *apud* GRANZOTTO, 1996, p.107).

Com isto a Pedagogia Freinet propõe, entre outras coisas, “a encontrar técnicas que permitam descobrir a reação da criança as mudanças do meio interior (fisiológicas) e exterior (social), a fim de restabelecer seu indispensável equilíbrio”. (Freinet, 1996, p. 106).

Quando a criança se apresenta insegura torna-se completamente inquieta e agressiva, dificultando seu interesse pelos estudos e até por outros afazeres de sua rotina, pois a insatisfação causa medo e o desequilíbrio emocional refletindo em suas ações perante a comunidade que está inserida.

Freinet (1996) defende que “A insegurança criada desencadeia reações de instabilidade, de agressividade que a criança direciona ou contra a sociedade ou contra si própria. Torna-se, então, nervosa ou apática, excitável e, sobretudo, inadaptada à vida familiar e escolar” (FREINET citado por GRANZOTTO, 1996, p. 106).

Para o autor, esse quadro de inquietação emocional gerado dentro de um ambiente escolar exige uma base profissional com visão ampla para ações reflexivas nas

intervenções pedagógicas e não apenas de uma rotulação ou acomodação profissional afetiva.

Ser um docente com olhares capazes de direcionar e agir no contexto social da criança fazendo com que seu desenvolvimento seja amplo no aprendizado atingindo diversos aspectos necessários e importantes de forma educacional.

É preciso também adquirir conhecimento do ponto de partida da vivência da criança e colocá-la em convívio no grupo para construir conhecimentos novos, agregando novas condutas sociais, para que ambos façam uma troca de experiências.

Saltini (2008) relata que é preciso primeiramente buscar entender melhor o ser humano que esta a cada dia mais carente de atenção e afeto, pois não tem encontrado a atenção necessária, a liberdade de expressão, até porque o indivíduo está sendo cada dia mais cobrado na sociedade, conseqüentemente, deixa de lado seus pensamentos e sentimentos. Segundo o autor “o homem vem registrando acelerada evolução no campo dos conhecimentos científicos e tecnológicos”. (Saltini, 2008, p.14,15).

As relações afetivas são aliadas ao aprendizado, pois favorecem a interação dentro da sala de aula, resultando na troca de informações e no diálogo, coagindo com a liberdade de expressão e desenvolvimento intelectual. “Inicialmente, educar seria então conduzir ou criar condições para que, na interação, na adaptação da criança de zero até seis anos, fosse possível desenvolver estruturas da inteligência necessárias ao estabelecimento de uma relação lógico-afetiva com o mundo” (Saltini, 2008, p.12).

Portanto, afetividade dentro de um ambiente escolar não é apenas se tratar dos cuidados emocionais, sobretudo de todo o equilíbrio no desenvolvimento de convivência e construção cognitiva a qual baseia os interesses e as propostas do conjunto de pessoas envolvidas, professor – aluno e grupo.

Tornando esse ambiente um local capaz de socializar as boas condutas necessárias para que o aluno aprenda de forma que saiba respeitar o próximo e a toda comunidade que compõe sua rotina e conseqüentemente a sociedade em que está inserido, aprendendo a cumprir as regras e os deveres que lhe serão demandados de forma harmoniosa e comunitária.

Metodologia

A análise de dados ocorreu através da pesquisa qualitativa exploratória com observação em campo, em uma Escola de Educação Infantil do período integral, na região de Sumaré/SP, no qual foram debatidas algumas questões referentes ao tema abordado de acordo com o cotidiano entre professores.

De acordo com o que foi descrito na introdução, referenciado em fundamentos teóricos de autores já citados, essa observação ocorreu em uma escola de Educação Infantil, da rede particular da região de Sumaré-SP. Foram analisados quais são os procedimentos e as intervenções dos docentes e dos cuidadores no caso de crianças que necessitam estar em período integral na unidade escolar. Analisando também as necessidades afetivas encontradas nos alunos e a maneira que os docentes conseguiam driblar e vencer essa tarefa.

Análise de dados

Ao se deparar com uma criança que ainda nem sabe falar e já se encontra com tantas “tarefas” cotidianas a serem realizadas em seu pequeno mundo, ficamos surpresos quando os vemos tão contentes e risonhos em uma escola, parecendo ter noção de suas “obrigações”.

Analisando por outro viés, vemos que a missão de um professor na educação infantil não é considerada uma missão tão fácil assim, pois esse mesmo docente tem que se tornar capaz de dar amor, atenção, carinho e ainda utilizar de métodos nos quais deve cativar ensinar e orientar a criança de forma pedagógica, ou seja, ensinar a ele o que é de acordo com sua idade e necessidade do momento, para seu aprendizado e sua inserção na sociedade.

A realidade do dia a dia é bem mais ampla e contingente do que vemos nas bases teóricas, pois como já citado anteriormente, as necessidades e as dificuldades encontradas nas escolas e nas famílias são bem maiores do que imaginamos. Porém, mesmo assim, conseguimos encontrar em meio a tantas diversidades os laços afetivos que são necessários para contribuir nesse processo educativo.

No decorrer da pesquisa foi realizada uma entrevista com duas professoras, sendo a professora (A) do Maternal e a professora (B) do berçário, na qual foram questionadas suas relações de afeto com os alunos e suas intervenções no cotidiano.

De acordo com a professora (A), a mesma utiliza de intervenções pedagógicas com materiais, e/ou atividades capazes de concentrar a atenção das crianças, sem fazer diferença entre eles, fazendo sempre o possível para atender todas as necessidades encontradas durante sua aula, considerando o afeto e a união como armas muito importante para se trabalhar dentro da escola no processo educacional, atitudes que para ela ajuda muito a amenizar as dificuldades cotidianas.

A educadora afirma que todos os dias ao receber seus alunos ela deve estar sempre bem-disposta, pois acredita que sua boa energia e a comunicação favorece o entrosamento das crianças, fazendo com que se sintam mais “seguros”, sua intenção é para que eles sintam-se na verdade em “casa”, e outro fator fundamental é ter uma boa relação com os pais, pois quando trabalham juntos, se torna mais fácil descobrir as dificuldades que a criança pode estar apresentando.

Porém, quando se depara com a situação na qual alguma criança resiste em querer ficar na escola, ela utiliza algumas artimanhas para convencer e cativar seu aluno, trabalhando com o seu emocional, a sua imaginação, e o seu cognitivo, utilizando o diálogo em primeiro momento, e depois mostrando a diversidade de atividades que poderão fazer juntos no decorrer do dia, fazendo com que a criança desvie seu pensamento e consiga então interagir com os demais alunos presentes.

De acordo com a professora (B), alguns bebês tendem a resistir quando precisam deixar os colos das mães, neste episódio, a educadora utiliza de vários recursos para distrair a atenção de seus pequenos alunos, e os leva para ver TV com seus desenhos favoritos, utiliza de músicas pedagógicas e diferentes tipos de sons, até conseguir acalmar e entreter o bebê. Todavia, por chegarem sempre de manhãzinha na escola, a maioria deles ainda está dormindo, neste caso, a docente aguarda para que acordem espontaneamente, para então dar sequência aos procedimentos da rotina diária.

Em relação à criança que apresenta dificuldades em se adaptar na escola, a docente procura intervir primeiramente na distração, apresentando ao seu aluno, objetos com cores, formas e sempre se comunicando com ele para que o mesmo se aconchegue em seus cuidados, pois segundo ela, a partir do momento em que a criança ocupa e distrai sua mente ela muda rapidamente de comportamento. Contudo, nessa faixa etária eles não costumam se prender por muito tempo em uma mesma atividade, por isso ela deve ser rápida e estar sempre preparada com algo novo a oferecer e apresentar para eles.

Fazendo uso constante de ações pedagógicas para melhor desenvolvimento de aprendizagem e interação, buscando sempre o interesse da criança.

A professora (B) destaca que cada instante com seus alunos deve ser aproveitado ao máximo, principalmente os momentos do banho, e da refeição, pois são especiais por se tratar de um momento de descoberta da criança, afirmando que toda e qualquer atividade realizada juntos é sempre um novo aprendizado para ambos, e a relação de afeto se torna crucial para a realização de todo esse processo.

A mesma afirma também que procura estar sempre em comunicação com os pais, pois desta forma podem trocar informações importantes a respeito de cada bebê que apresenta a cada dia um novo gesto de aprendizado e descoberta, ela acredita que desta forma seu trabalho pode ser realizado com mais êxito, no qual passa mais segurança para os pais.

De acordo com a coleta de dados descrita, foi observado também um pouco da rotina da educação infantil. Assim que chegam todas as crianças, é realizada a roda da conversa, onde todos se socializam e contam um pouco do que fizeram em casa no dia anterior após a chegada da escola, finalizando sempre com uma história infantil contada pela educadora e com intervenção das crianças.

Ao realizarem as tarefas aplicadas pela professora todos participam de forma harmoniosa fazendo diversos questionamentos. Neste momento a educadora busca acalmá-los para não transformar o momento em tumulto e, em seguida, busca atender e esclarecer as dúvidas, mostrando estar sempre atenciosa e prestativa.

As docentes (A/B), afirmaram que a relação de afeto entre seus alunos deve existir sim, e são fundamentais para o processo de adaptação e aprendizado, pois eles se encontram em fase de iniciação, e por vezes, acabam passando a maior parte do dia na escola.

As educadoras acreditam ter uma grande responsabilidade neste primeiro momento de inserção social dos pequeninos, por isso, ambas buscam sempre oferecer o melhor de si, passando segurança aos pais e conseqüentemente a seus alunos.

A oportunidade encontrada centra-se, na importância da investigação de forma construtiva e produtiva para o conhecimento como futura profissional na área da educação, mostrando que é possível e que existe um educador disposto a realizar suas tarefas cotidianas junto a seus educandos de maneira afetiva e cativante.

Considerando que, uma intervenção pedagógica realizada sem a mera compaixão torna esse trabalho vazio, pois não atinge o fator principal de uma criança que é conseguir conquistar seu lado emocional e afetivo, fazendo-o enxergar que ele também é capaz de aprender, de fazer a diferença, de construir e progredir e torná-lo um cidadão ativo perante a sociedade.

Transmitindo a ele o respeito, a serenidade através do diálogo e da compreensão de seus atos. “ Para educar o ser humano, é fundamental conhecê-lo profundamente bem como respeitar seu desenvolvimento. É necessário ter a percepção correta de como esse ser se desenvolve”. (Saltini, 2008, p. 93).

Com isso, de acordo com o autor citado acima, o educador como mediador deve oferecer oportunidades para que seu aluno transmita seus conhecimentos, instigando seu interesse de forma participativa e construtiva, desenvolvendo um equilíbrio emocional e cognitivo, fazendo uma junção do conhecimento afetivo social com o afeto educacional, devendo sempre respeitar cada criança, pois cada um irá apresentar uma dificuldade que deve ser sempre estimulada e desafiada, respeitando sempre seus princípios e valores, para que o mesmo consiga atingir seu máximo potencial. “ Aquele educador que se centra nas crianças, observa e avalia constantemente. Trata a criança afetuosamente, sem excessos ou omissões”. (Saltini, 2008, p. 103).

Por isso, o educador não deve comparar ou desmerecer qualquer atividade que seja apresentada por seu aluno, ele deve sempre oferecer oportunidades que auxiliem e influenciem suas atitudes, e assim, conquistar um equilíbrio entre as emoções e atitudes, que favoreça o aprendizado de qualidade e o respeito de ambos.

Considerando que a boa relação entre os pais e todos os envolvidos na unidade escolar, é fundamental para o processo de envolvimento de seus filhos, criando um vínculo de afeto e segurança para ambos, mostrando para as crianças que o ambiente escolar também é um local seguro, que pode se tornar uma extensão de seu lar e que os professores e seus novos amigos também fazem parte de sua vida, assim como seus pais e familiares, para que então, a partir daí eles possam começar a entender a necessidade da convivência e interação com outras pessoas, aprendendo a respeitar o próximo, com suas diferenças e semelhanças, sociais, raciais e culturais.

Considerações finais

Durante o seguimento e desenvolvimento deste trabalho observou-se que, quando o relacionamento afetivo entre professor e aluno é utilizado como a principal ferramenta de trabalho, cria-se um ambiente mais calmo e prazeroso, que transmite influências positivas e facilitadoras no processo de ensino e aprendizado e, conseqüentemente, do convívio social.

A educação infantil deve ser considerada a fase mais importante da criança, pois é nesta mesma fase que ela se descobre, e se torna capaz de criar laços afetivos com outras pessoas da sociedade no qual esta inserida, entretanto, o professor como principal mediador na sala de aula, deve auxiliar e estabelecer este vínculo afetivo entre ambos, favorecendo a interação, a participação e a socialização de seus alunos.

Através da análise obtida em sala de aula junto ao professor, observamos que existem diversas dificuldades e limitações dentro da unidade escolar, mas cabe ao professor como um bom profissional e também como ser humano, utilizar suas especialidades para tornar transformador este ambiente habitado por pequenos seres inocentes que estão neste local necessitando de seu carinho e de sua atenção, pois muitos sentem uma enorme carência afetiva que vem do próprio lar.

Atualmente, os pais trabalham por muitas horas ao longo do dia, ficam cansados e exaustos, resultando na falta de tempo disponível para dar a atenção necessária para seus filhos, portanto, as crianças passam maior tempo de seu dia dentro de uma escola onde acabam necessitando de todo o carinho, amor, dedicação e atenção de sua professora. Por isso, é válido ressaltar a importância das ações de afeto social e emocional no processo escolar, pois este deve ser um ambiente capaz de cultivar e renascer as raízes mais puras da infância. Para Chalita;

O sonho de manter acesa a chama vibrante, intensa e colorida da infância. Um tempo marcado pelo encantamento da atmosfera onírica que rege a primeira e mais importante fase de nossas vidas. Uma época singular, rica, pessoal e intransferível. Período que representa uma galáxia em meio a todos os outros milhões de sistemas estelares produzidos pela fértil imaginação infantil. Imaginação livre de preconceitos, de negativismos e de limitações. A pureza, a ousadia e o espírito quase selvagem dos primeiros anos nos marcam de forma indelével por toda a existência... Um tempo cujo continuamos perseguindo, de forma consciente ou inconsciente, por toda a vida. (CHALITA, 2003, p.9).

De acordo com o autor, nota-se que nós, como futuros professores e seres humanos, devemos transbordar a essência de amar, favorecendo a convivência em harmonia, não apenas no trabalho, ou na escola, mas em todo e qualquer ambiente que faz parte de nosso cotidiano. O autor afirma que, “Não podemos esperar que as novas gerações modifiquem o que está errado se não despertarmos para o fato de que cabe a nós, desde já, dar o exemplo. Para isso, nossos pensamentos e ações devem ser um misto de altruísmo, capacidade de doação e amor ao próximo” (Chalita, 2003, p. 11).

As relações afetivas são bases necessárias para o bom convívio social, e para o respeito com o próximo, à escola está inserida como principal mediadora deste processo, no qual venho através deste trabalho investigativo, ressaltar e afirmar que o afeto é a melhor e principal forma de agregar e inserir novos conhecimentos para as crianças, pois este sentimento está intimamente relacionado a nós, desde bebê quando viemos ao mundo.

Mediante a essas relações afetivas cabe à gestão da unidade escolar, junto aos professores, conseguir gerar pontes de interesse dos pais ao dia a dia da criança e em torno de suas necessidades na convivência desses dois mundos agora existentes para ela, para que então a criança consiga agir com autonomia nas ações de aprendizado no grupo que está inserida. E desta mesma forma, os pais devem contar com as bases profissionais da pedagoga que estará iniciando junto com a criança as novidades do existir, brincar, do imaginar, do sorrir e construir situações que envolva a segurança nesses novos passos e nesse novo mundo de descobertas que começará a existir neste momento, considerando a importância de cada instante e de cada ação para o bom desenvolvimento da relação e conseqüentemente do aprendizado.

Logo, observa-se que sem uma educação infantil de respeito aos afetos da criança e qualidade de ensino, torna-se precário e escasso a formação de adultos dignos e comprometidos com a nossa sociedade e futura geração.

Deste modo, a relação de afeto deve ser caracterizada sempre como algo positivo em diversos fatores, inclusive a formação do caráter pessoal, pois uma criança e até mesmo um adulto que consegue estabelecer uma relação afetiva de boa conduta com os demais indivíduos de seu convívio social, desenvolve suas habilidades e suas tarefas cotidianas de forma mais eficaz e comprometida e, conseqüentemente, transmite para o próximo, sabendo respeitar e valorizar as ações de cada um. “Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado”. (Vygotsky, 2001, p. 143). Em vista disso, a base administrativa da unidade escolar e sua gestão também devem estar envolvidas neste processo afetivo e oferecer a seus profissionais condutas capazes de contribuir com o afeto social para que exista um equilíbrio entre a emoção e a razão, para que os mesmos não tenham ações geradas pelo sentimento de compaixão e para que não haja um desequilíbrio nas relações cotidianas, e então, sucessivamente essas reações serão transmitidas aos alunos de forma equilibrada, acarretando em um ambiente equilibrado nas relações.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar mais essa conquista em minha vida, de conseguir me graduar e ter uma formação profissional, me dando forças

e coragem para superar todos os obstáculos entre alegrias e tristezas durante esses quatro anos do curso, não deixando com que o desânimo e as desmotivações tomassem conta de mim, fazendo-me persistir na realização desse sonho.

Ao meu esposo que sempre me apoiou e me ajudou muito em todos os aspectos, estando sempre presente de forma compreensiva e atenciosa para comigo.

As minhas queridíssimas amigas, Samara Correa e Gisele Nunes, que juntas desde o início, sempre demos forças umas as outras para chegarmos até aqui, acredito que essa amizade que construímos no decorrer desses anos contribuiu e muito para finalizar esse curso.

Ao meu querido chefe Celso Nardy, sempre compreensivo e dedicado comigo, de forma a qual me questionava como eu estava em relação aos meus afazeres da faculdade, as datas das provas entre outros.

A todos os professores pelo grande aprendizado e parceria, pois não considero esses quatro anos apenas como uma formação profissional e sim como uma grande conquista, com contribuições infinitas para meu crescimento pessoal, aprendizados e experiências que levarei por toda a minha vida.

Enfim, a minha querida Orientadora Helena P. Reis que contribuiu de forma construtiva e afetiva em minhas realizações, com todo empenho e dedicação que me proporcionou na realização deste trabalho.

Referencias

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**: A contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente, 2003.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet**: Teoria e prática. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. - 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Izabel. **Dimensões do movimento**; Pensamento, linguagem e conhecimento. In: Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

PIAGET-VYGOTSKY: **Novas contribuições para o debate**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. - São Paulo: Ática, 2003.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. – 5 ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SIGNIFICADOS, de afetividade. “**O que é afetividade**”. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/afetividade/>>. Acesso em: 22 Jul 2015.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Valéria Lopes da Silva Zancchini¹⁴¹
Angela Harumi Tamaru¹⁴²

RESUMO

Baseando-se nas observações realizadas durante o estágio, segundo a orientação da Dra. Ângela Harumi Tamaru, o presente relatório apresenta de maneira geral uma visão prática do ensino de Língua Portuguesa. Apresenta uma breve explanação sobre os processos de estruturação de uma instituição escolar estadual paulista, sua organização do ambiente e dos docentes mediante o processo de ensino e aprendizagem. As condições que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, bem como os materiais, propostas e estratégias articuladas pelo corpo docente e pela escola no ensino de Língua Portuguesa é uma das principais características descritas nesse relatório. Diante dessa perspectiva, é possível perceber os trabalhos desenvolvidos junto ao corpo docente, discente e também da comunidade, no processo de construção de um ambiente escolar, visando o real papel do corpo docente no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação Fundamental. Ensino de Português. Séries Iniciais e Estágio.

ABSTRACT

Based on observations made during the stage under the direction of Dr. Angela Harumi Tamaru, this report presents in general a practical vision of teaching Portuguese. It provides a brief explanation of the structuring processes of a state public school institution, your organization's environment and teachers through the process of teaching and learning. The conditions that guide the process of teaching and learning, as well as the materials, proposals and strategies articulated by the faculty and the school in Portuguese Language teaching is one of the main features described in this report. Given this perspective, it is possible to see the work done by the faculty, students and also the community in the process of building a school environment, targeting the real role of faculty in teaching Portuguese.

Keywords: Elementary Education. Portuguese teaching. Initial and Stage series.

1 Introdução

As observações e experiências absorvidas durante o estágio foram apresentadas com o intuito de enriquecer a formação do profissional docente em sala de aula, visando

¹⁴¹ Licencianda de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP. E-mail: valerialopessilva@hotmail.com

¹⁴² Supervisora de Estágio, Coordenadora e Professora Doutora dos Cursos de Pedagogia e Educação Física das Faculdades Network, Nova Odessa, SP. E-mail: angelaharumi2000@yahoo.com.br

sua contribuição na ampliação de novos conhecimentos entre teoria e prática. A ênfase foi apresentar a prática, mantendo uma reflexão e análise crítica de como a prática pode ser aliada à teoria como ferramentas úteis para o trabalho do docente.

O presente trabalho vem objetivar o sentido da teoria quando submetido à prática, indicando os desafios que a escola, o docente e os discentes enfrentam durante o processo de ensino e aprendizagem, já que existem, assim como diferentes estilos de aprendizagem, diversas capacidades de concentração e, diferentes interesses.

2 Caracterização da escola

A Escola Estadual observada, desde o início de seu funcionamento, tem buscado constituir-se de um espaço de formação e informação em que a aprendizagem de conteúdos segue necessariamente uma extensão de seu contexto, favorecendo ao aluno a inserção no dia a dia nas questões sociais marcantes e em um universo social mais amplo. Oferece curso de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio de segunda à sexta-feira nos três períodos. A escola é uma construção assobradada, contendo piso superior com sete salas de aula e uma sala de arquivo. O andar térreo é constituído por dez salas de aula, uma sala de recurso, um arquivo, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala da coordenação, refeitório, uma cozinha, um pátio coberto com dois bebedouros (um com água gelada), um pátio descoberto, dois almoxarifados, dois sanitários masculinos e dois femininos, uma quadra poliesportiva coberta e uma descoberta, uma cantina e um estacionamento.

A instituição tem uma proposta pedagógica baseada na pedagogia Sócio-interacionista e na pedagogia Crítica-social dos conteúdos, segundo a qual o aluno é sujeito do conhecimento construído na interação sujeito-objeto, sendo que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediana. O papel fundamental dessa escola é preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente. Além de promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, deve contribuir para o aprimoramento pessoal, para a formação ética, para a autonomia intelectual e para o embasamento de um raciocínio crítico.

A existência deste estabelecimento de ensino justifica-se, principalmente, no interesse em contribuir para a formação do aluno, considerando que a prática escolar distingue-se das demais práticas educativas como as que se estabelecem na família, no trabalho, na igreja, no lazer e demais formas de convívio social. Ao favorecer a sistematização desses conhecimentos, esse estabelecimento toma para si o objetivo de formar cidadãos capazes de aprender a aprender, atuar com competência, dignidade e respeito na sociedade.

3 Caracterização do Projeto Político Pedagógico (PPP)

No ensino da disciplina de Língua Portuguesa, a escola visa desenvolver um trabalho de “linguagens” que leve o aluno a observar, perceber, inferir, descobrir e refletir, seja ele oral ou escrito. Os materiais didáticos inclusos pela unidade escolar, por professores do ensino fundamental, são os livros didáticos e paradidáticos do programa “Ler e Escrever”, além do livro **Mundo Amigo: Letramento e Alfabetização 2**, obra

coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; editor responsável Emílio Satoshi Hamaya (1 ed., São Paulo, 2011).

A proposta dessa instituição escolar para o ensino de Língua Portuguesa tem o objetivo de contemplar os diferentes gêneros literários, buscando dar ao aluno condições de ler e entender, produzir bons textos. Nessa perspectiva, incluem-se:

- Linguagem Oral: redobrar a atenção à postura individual do aluno, já que vai expor suas ideias para o grupo;
- Leitura: para que o aluno encontre e dê significados ao texto, é necessário que ele saiba que o referente pode não estar claramente expresso e que para isso deve interpretá-lo;
- Produção de Texto: facilitar a produção de texto do aluno, dando-lhe condições para tornar-se um escritor, um produtor de ideias;
- Gramática: perceber se os recursos da oralidade foram trazidos pelos alunos em suas produções e que, portanto, a gramática deve ser introduzida.

Seguindo a partir das propostas descritas, a unidade escolar, em parceria com a gestão escolar, tem em vista incitar o uso dos recursos didáticos disponibilizados à escola, com o intuito de oferecer e atender aos alunos que ainda não se encontram na hipótese alfabética, priorizando atividades que sejam adequadas para que cheguem a “escrever alfabeticamente”. A partir das necessidades, a unidade escolar promove orientações para o projeto didático, incluindo atividades de análise e reflexão sobre o sistema de escrita, leitura e escrita.

A avaliação será o planejamento do trabalho do docente, sendo realizada de modo contínuo. Com frequência, são retomadas todas as avaliações anteriores, para avaliar o percurso de cada aluno durante o processo de ensino e aprendizagem; esse sistema visa capturar e diagnosticar surpresas em relação aos alunos; comparando avaliações anteriores, para saber se será possível detectar possíveis avanços na escrita. A avaliação contínua, sendo realizada sobre comparação das anteriores, será uma ponte mediadora na prática pedagógica do docente.

No processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, espera-se que o aluno amplie o uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção no mundo da escrita. Para isso, dentro dos objetivos propostos pela escola estão: utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos; estruturar e explicar conteúdos da área; atender a modalidade do texto proposto; escrever utilizando procedimentos de coesão, pontuação, parágrafos; operar sobre os textos: organizar notas, elaborar roteiros, resumos, índices, esquemas, identificar ideias principais; analisar criticamente os diferentes discursos; interpretar a realidade e diferentes opiniões; inferir sobre as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificar e perceber os processos de convencimento utilizados nos textos sobre o leitor; conhecer diferentes variedades do Português; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social (comunicação cotidiana e convencional); e ler e interpretar imagens.

4 Dos alunos e do professor

Os alunos que compõem a sala de aula do 2º Ano observada são no total de 25 (vinte e cinco). É igualmente dividida entre meninos e meninas, todos com idade entre 7-8 (sete-oito) anos. Os alunos do 4º Ano A são compostos por 28 (vinte e oito), sendo bem divididos, de idades entre 9-10 (nove-dez) anos. Os alunos não se diferem dos de outras escolas públicas e periféricas do estado de São Paulo. Muitos são desprovidos, vindos de lares desfeitos ou desestruturados, de baixa renda, pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. Isso afeta no desenvolvimento e relação destes com os demais alunos, refletindo no comportamento e desempenho em sala de aula. Enquanto para uns, estudar é uma forma de escapar desse ambiente, para outros, torna-se uma atividade de rotina, que a direção e coordenação, juntamente com os docentes, tornam a tarefa diária de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de educação.

O corpo docente do 2º ano desta Instituição escolar se baseia numa postura tradicionalista, sendo na maior parte autoritário, rígido e, muitas vezes, intransigente com os alunos. O método de ensino compromete-se em “alfabetizar” os alunos partindo de um conceito tradicional, usufruindo ainda da técnica bê-á-bá e, muitas vezes, remetendo-os ao papel de responder sem questionar. Na maior parte, os cadernos dos alunos são vistoriados, e o docente rebate em verificar e corrigir a escrita dos alunos, considerando a “ortografia e gramática”, que é constantemente cobrada; a verificação é feita de mesa em mesa, caderno por caderno. Caso sejam encontrados “erros” de pontuação e ortografia, os alunos deverão copiar novamente. É incomum o professor fazer uso de estratégias pedagógicas estimuladoras, situações desafiadoras, que despertem o interesse, instiguem a curiosidade dos alunos e promovam a reflexão e a busca de explicações por parte dos alunos. Por sua vez, o professor “restringe” os alunos, determinando-os que apenas sigam seu comando.

Por outro lado, o docente do 4º ano A trabalha pacificamente, baseia-se no método construtivista, em que o aluno constrói seu próprio conhecimento, a partir de suas dúvidas e interesses. O professor se preocupa em trazer a atenção dos alunos para dentro de sala de aula, desenvolvendo estratégias que instiguem e provoquem o interesse dos alunos, questionando-os e fazendo-os refletir, argumentar, opinar e expor suas ideias. Isso demonstra que há trabalhos divergentes sendo desenvolvidos no mesmo recinto escolar.

As aulas do 2º ano, embora sejam tradicionalistas, são bem planejadas por parte do professor. Em todas as aulas, o professor faz um retorno do conteúdo anterior. Na maior parte, as aulas costumam ser maçantes, em que os alunos apenas ouvem e respondem o que foi perguntado. O aprendizado dos alunos é cobrado por parte do professor, e o aluno não tem espaço para questionar e, sim, obedecer e cumprir as tarefas.

Já as aulas do 4º ano costumam ser diversificadas e bem planejadas, sendo esclarecidas todas as dúvidas. O professor abre a oportunidade para os alunos questionarem, expor suas ideias, opiniões. Em todas as aulas, são recapitulados os conteúdos anteriores, sendo resgatados e corrigidos os exercícios. As aulas adotam um ritmo diferente, ora planejado em grupos, duplas, em rodas de conversa, abrindo espaço para que os alunos se manifestem e interajam entre si.

5. Descrição das aulas observadas

Com início no dia 09 (Nove) de Fevereiro de 2015, as observações seguiram diariamente ao longo da semana, completando 16 horas. A relação com a escola e os docentes foi pacífica. Durante o período de observação, foram considerados como critérios de avaliação a metodologia de ensino adotada pelos docentes, levando em conta as estratégias e práticas pedagógicas que implicam o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, considerando principalmente Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, focalizando-se nos 4 (quatro) eixos: Leitura, Escrita, Oralidade e Gramática.

Durante as observações realizadas, notou-se que os blocos de conteúdos mantêm uma estreita relação entre os eixos da Língua Portuguesa, critérios que são fundamentais para um ensino de qualidade. Percebe-se que a língua oral, a escrita, a produção de textos e a gramática não são igualmente trabalhados segundo seus devidos usos e formas. Desse modo, o ensino da Língua Portuguesa restringe-se ao seu principal objetivo, que é “alfabetizar”.

A prática da aula de português nas salas de aula conforme as observações, na maior parte, ainda mantém uma perspectiva reducionista e tradicionalista. Dentro desse contexto, percebe-se que são poucos os docentes que refletem sobre sua prática pedagógica e adotam novas posturas. Diante dessa situação, vale ressaltar a importância de os docentes adotarem novas práticas de ensino, incluindo os quatro eixos da Língua Portuguesa, a fim de tornar o ensino mais produtivo e de qualidade. Tal prática deve apoiar-se na intenção de instigar os alunos ao prazer em aprender, refletir, questionar, buscar, de forma a quebrar essa “mesmice” presente nas salas de aula, em que o aluno aprende, lê, escreve e fala por “obrigação” e não por prazer.

09/02/15- 4 horas aula (2º ANO)

Leitura diária: João e o pé de feijão (Joseph Jacobs).

Atividade 1: Interpretação de Calendário, em que a professora entregou aos alunos o calendário do mês de Fevereiro e, em seguida, passou um questionário de interpretação na lousa. As questões foram lidas pelo docente, porém os alunos apresentaram dificuldades ao realizar a atividade, já que não sabiam classificar os dias da semana e os dias que compõem o mês.

Atividade 2: Trabalhando com os nomes dos alunos. Cada aluno escreveu seu nome na lousa e, em seguida, a professora ordenou-os em ordem alfabética. Foi feita a reescrita dos nomes em um cartaz de papel pardo, e os alunos fizeram a sua leitura em voz alta.

Atividade 3: Completando a ficha. Cada aluno completou uma ficha contendo os dados do próprio nome. Os alunos tiveram muita dificuldade em preencher a ficha, pois a maioria ainda não escreve convencionalmente. O professor fez intervenções com cada aluno.

Atividade 4: Avaliação Diagnóstica. A professora fez a diagnóstica com os alunos e solicitou a participação da estagiária no processo de avaliação. Verificou-se que havia: 10 alunos alfabéticos; 11 silábico-alfabéticos; 02 silábicos com valor; 02 silábicos sem valor.

10/02/15- 4 horas aula (2ºANO)

Leitura diária: A roupa nova do imperador (Hans Christian Andersen)

Atividade 1: Completando as letras do alfabeto. Foi disponibilizada aos alunos uma atividade impressa, em que teriam que completar o alfabeto com as letras que faltavam. Não tiveram dificuldades em realizar a tarefa, pois não exigiu muito esforço, e os alunos puderam copiar do alfabeto letrado na parede.

Atividade 2: Trabalhando as iniciais de cada figura. A professora disponibilizou aos alunos figuras soltas e sugeriu que os alunos as colassem no caderno; em seguida, propôs que classificassem a letra inicial de cada figura. Essa atividade foi realizada como auditório, em que cada aluno escrevia na lousa o nome de uma figura com a intervenção do professor.

Atividade 3: Alfabeto Ilustrado. Foi entregue aos alunos um alfabeto ilustrado, em que os alunos coloriram e colaram caderno.

Atividade 4: Quem sou? A professora sugeriu que os alunos escrevessem seu próprio nome. Com a ajuda do docente, criou uma frase, contendo informações de cada um. Na elaboração da frase, a professora pesquisou na lista de chamada a data de nascimento de cada aluno, para que eles identificassem sua idade.

11/02/15- 4 horas aula (2º ANO)

Leitura: A Bela e a Fera

Atividade 1: Leitura do alfabeto. A professora propôs que os alunos fizessem a leitura do alfabeto repetidas vezes, em seguida, os alunos a transcreveram no caderno.

Atividade 2: Vogais. Nessa atividade, os alunos pintaram as vogais, conforme a legenda, proposta pela professora no quadro negro.

Atividade 3: Acróstico. A professora iniciou a atividade com nomes de frutas. No quadro negro, foi escrita a palavra banana, e cada aluno escreveu uma palavra com a inicial indicada. O processo seguiu o mesmo contando com nomes de animais, de pessoas, etc.

Atividade 4: Letras Móveis. Nessa atividade, os alunos foram agrupados em duplas para trabalhar com as letras móveis. O professor ditava as palavras e os alunos teriam que reescrevê-las, utilizando o alfabeto móvel. O professor aproveitou esse momento para fazer uma breve diagnóstica com os alunos, para identificar o nível alfabético de cada aluno.

12/02/15- 4 horas aula (4º ANO)

Leitura diária: O mosquito e o vaga-lume (Alfredo J. Gonçalves). Após a leitura, o professor indaga os alunos sobre a história. O docente faz perguntas de acordo com o texto, quais os personagens principais e secundários da história, como se passa a história, por que o vaga-lume é mais importante que o mosquito, etc. Os alunos se mostram interessados e participativos.

Atividade 1: Texto: Caderno Novo. A leitura foi feita silenciosamente e individual. Em seguida, os alunos responderam a um questionário com perguntas pessoais e reflexivas. Ao final, o texto foi lido coletivamente, e as respostas foram compartilhadas com os colegas. Os alunos tiveram dificuldades em responder o questionário, já que exigia questões pessoais e decisões que implicaria num momento de

reflexão. Os alunos também tiveram dificuldades em compartilhar suas respostas, porém, ao longo da socialização, sentiram-se mais à vontade.

Atividade 2: Continuação do exercício anterior (interpretação de texto). Os alunos novamente responderam a um questionário, porém correspondia à interpretação do texto. Os alunos não tiveram dificuldades em respondê-los, embora este exigisse muito esforço ao interpretá-las.

Atividade 4: Produção de Texto. Foi proposto que os alunos produzissem um texto de gênero narrativo, que envolvesse os personagens: lápis, borracha, apontador e caderno.

Os alunos tiveram muita dificuldade em produzir o texto, pois criar um texto com os personagens descritos tornou-se um grande desafio para cada um. Ao final da aula, cada um leu a sua história para classe.

6. Análise das aulas observadas

Normalmente, predomina-se um sistema de ensino tradicionalista, e é deixado de lado o ensino crítico e reflexista, conforme o que se tem observado nas aulas.

O ensino de Língua Portuguesa baseado nessa “mesmice”, em que os alunos apenas copiam e ouvem o que o professor diz, sem questionar, está tornando cada vez mais o ensino “cansativo”, em uma obrigação e não numa prática agradável e prazerosa; tal questão vem sendo uma das grandes causas do desinteresse por parte dos alunos.

Essa prática da aula de português predominante nas escolas está emergindo os alunos numa indisposição com a própria língua, sentem-se aflitos, “acham-na difícil”, e por fim, passam a não gostar da própria língua, tornando-se desinteressados e, principalmente, desmotivados por conta dessa inalterabilidade nas práticas de ensino.

Segundo Piaget (1974), as aulas expositivas baseadas na autoridade do mestre é um fator de “congelamento” do desenvolvimento das operações intelectuais. Partindo dessa concepção, vale ressaltar que o professor, como mediador, deve proporcionar momentos e possibilidades de reflexão, isto é, dar a oportunidade ao aluno de questionar, procurar, pesquisar. Não basta apenas mostrar, transcrever ou ler, é preciso indagar o aluno a buscar seu próprio conhecimento.

O educador deve propor atividades com intervenções estimuladoras e instigadoras, organizar e preparar situações de aprendizagem e desenvolvimento que fazem parte do cotidiano do aluno, ou seja, atividades que promovam a reflexão do uso da língua no dia a dia e a busca por explicações. Ensinar por ensinar, passar conteúdos sem planejamento, tem tornado os alunos apáticos e desinteressados. É preciso que, no ensino da Língua Portuguesa, sejam repensadas essas práticas pedagógicas dentro de sala de aula, visando a implementação de vivências do cotidiano do aluno no processo de ensino, como forma de instigar o aluno ao prazer em aprender.

É obvio que o professor enquanto organizador permanece indispensável no sentido de criar situações e de arquitetar os projetos iniciais que introduzam os problemas significativos à criança. Em segundo lugar, ele é necessário para proporcionar contra-exemplos que forcem a reflexão e a reconsideração das soluções rápidas. O que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa. (PIAGET, 1974, p. 16).

A preocupação de muitos educadores é o processo de “alfabetização”, que, por sua vez, outras práticas estão sendo cada vez mais esquecidas, como a leitura e

interpretação. A leitura e interpretação são fundamentais para a formação de um aluno crítico, autônomo e independente, é uma ferramenta que constrói o verdadeiro cidadão, apto a enfrentar e ativo em todas as decisões da sociedade. Por sua vez, a formação de um aluno leitor deveria ser a maior preocupação dos docentes em sala de aula, pois é a principal ponte que desencadeia todas as disciplinas, isto é, um aluno leitor é capaz de trabalhar interdisciplinarmente quaisquer conteúdos. Portanto, leitura e interpretação deveriam ser práticas adotadas no processo de ensino da Língua Portuguesa, pois é através delas que outras habilidades poderão ser estimuladas, facilitando, também, a compreensão das demais disciplinas. Um aluno leitor poderá desenvolver-se linguisticamente, como também desenvolver sua capacidade crítica.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Muitos programas foram implantados para mudar o ensino de Língua Portuguesa, porém essa prática não tem sido adotada na sala de aula. Os PCN's trabalham com a ideia de uso e reflexão da Língua portuguesa, portanto, conforme o visto, estas ideias não estão sendo aplicadas.

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos. (ANTUNES, 2003, p. 22).

Partindo dessa ideia, o que se frisa é a necessidade de se trabalhar a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática a partir de seus devidos usos, isto é, trabalhar os eixos temáticos de forma que o aluno reflita acerca do seu uso. Vale ressaltar a relevância de se trabalhar conteúdos da língua portuguesa a partir da realidade dos alunos, de forma que possam promover uma reflexão.

Outro fator a ser destacado é o trabalho com a oralidade dentro da sala de aula, que tem sido uma das práticas abandonadas, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Essa prática que é fundamental para o desenvolvimento da fala, em que se abre a possibilidade do aluno trocar ideias e argumentar, está por sua vez sendo “esquecida” no contexto escolar. Os docentes deveriam implantar em suas práticas pedagógicas a oportunidade de se explicitar em sala de aula a oralidade, situações do “falar em público”, de argumentar, trocar ideias com os colegas, como possibilidades de desenvolver a oralidade dos alunos e torná-los críticos.

Aprender uma língua e sobre ela, formar-se leitor literário e aprender literatura definem-se por abrir nossas próprias identidades à mudança e por refletir sobre identidades que assumimos e as que podemos vir a assumir, como indivíduos e como grupos sociais. Ao ensinar língua e literatura, lidamos diretamente com a construção das subjetividades dos alunos, indissociavelmente ligadas à construção de suas identidades sociais. Por isso, nosso trabalho disciplinar,

mesmo que se debruce sobre outras temáticas, estará sempre vinculado à construção de identidades. (MARIZA et al., 2012, p. 83).

Ainda hoje, como podemos perceber, o ensino da língua portuguesa está pautado num sistema de ensino tradicionalista, um dos principais casos de fracasso na educação, desmotivando e tornando os alunos desinteressados, reprimidos. A capacidade de leitura e alfabetização não depende do conhecimento do valor sonoro de cada letra ou de saber juntar uma letra a outra; é preciso conhecer características da linguagem escrita, que mudam conforme o gênero do texto. “Não basta ler “Vovô viu a uva” para entender um jornal. É preciso conhecer esse tipo particular de linguagem”. Muitas crianças ainda continuam sendo alfabetizadas pelo método tradicional, que é terrivelmente empobrecedor. Para elas, os atos de ler e escrever não fazem sentido. O professor apenas reproduz a sequência que está na cartilha: leitura, cópia, treino de famílias silábicas e coisas do tipo. E o aluno faz o que o professor pede porque não tem opção além de aceitar as regras do jogo.

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas deveria, portanto, basear-se na concepção de não apenas passar conteúdos prontos e transferir conhecimentos, mas sim na ideia de instigar e incentivar o aluno a pensar, a buscar o desconhecido. Para aprender, é necessário ter parceiros com quem discutir seus aprendizados, a fim de analisar, conversar, refletir sobre eles. Criar condições para a aprendizagem é a base para o desenvolvimento do conhecimento, e é necessário avaliar o processo de ensino, procurando estabelecer e criar novas oportunidades de aprendizagem, viabilizando a relação de uso e a vivência do aluno nas práticas educacionais.

7. Considerações finais

Conforme as experiências adquiridas durante o processo de observação, tendo como base as orientações da professora Dr.^a Ângela Harumi Tamaru, na disciplina de Fundamentos Metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, percebe-se a carência de compromisso do professor com o ensino da língua.

O processo de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais vem enfrentando com grande intensidade uma “decadência” em relação às práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. O fracasso no processo de ensino, principalmente nas séries iniciais, tem desmotivado os alunos em relação à própria língua. Partindo dessa concepção, e de uma realidade observada, as práticas didáticas e metodológicas de ensino têm sido mal planejadas pelo docente em sala de aula, e o grande descaso que o educador traz para com o educando, deixando a interação e, principalmente, desvinculando-se da proposta curricular de trabalhar os eixos da escrita, leitura, oralidade e gramática vinculadas à sua concepção de uso, têm tornando o ensino da língua “cansativo” aos alunos.

Percebe-se que os docentes ainda estão submersos numa prática não só tradicional, mas de “mesmice”, desconsiderando o conhecimento próprio do aluno. As práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula, assim como suas metodologias de ensino para a Língua Portuguesa, deveriam ser repensadas e analisadas de forma a valorizar o conhecimento próprio dos alunos, partindo da ideia de uso para motivá-los ao prazer em aprender.

8. Bibliografia consultada

ANTUNES, I. **Refletindo sobre a prática da aula de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CIVITA, V. Planejamento 2000: a revista do professor. In: **Revista Nova Escola**, v. 129, 2000, p. 2-3.

MARIZA, A; MARCHI, D; WELTER, J; JULIANO, L. **Leitura e autoria: planejamento em Língua portuguesa e Literatura**. Ministério da Educação: Erechim - Edelbra, 2012.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: PANORAMA HISTÓRICO E INCENTIVO AO USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA

Agatha Melissa Gonzaga Goss¹⁴³

Marli Naomi Tamaru¹⁴⁴

RESUMO

As políticas públicas de educação têm dado bastante ênfase, ao longo dos últimos anos, à necessidade de informatizar as escolas a fim de ampliar as práticas pedagógicas, preparando e formando cidadãos para que avancem nos estudos no processo de ensino-aprendizagem. Com esta política, espera-se alcançar melhorias para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. Nesse sentido, este trabalho bibliográfico objetivou fazer um levantamento histórico das mudanças pelas quais passou a Educação brasileira com o surgimento de novas tecnologias que vieram auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, em especial o computador. E também apresentar os projetos governamentais criados, na contemporaneidade, para inserir docentes e discentes na era da informática.

Palavras-chave: História. Pedagogia. Informática.

ABSTRACT

Public policies of education have given enough emphasis over the past few years, the need to computerize schools in order to expand the teaching practices, preparing and forming citizens to advance in studies in the teaching-learning process. With this policy, it is expected to achieve improvements to reduce illiteracy rates in Brazil. In this sense, this bibliographic study aimed to make a historical survey of the changes undergone by the Brazilian Education with the emergence of new technologies that help came in the teaching-learning process, especially the computer. Also present government projects created in contemporary times, to enter teachers and students in the computer age.

Keywords: History. Pedagogy. Computing.

1 Introdução

Apesar da política de universalização do ensino no Brasil a partir da segunda metade do século XX, hoje ainda há um alto índice de analfabetismo no país, de modo que é preciso modificar esse quadro para que se democratize o acesso ao conhecimento sistematizado. Para que se avance nesses resultados, os pedagogos alfabetizadores podem se utilizar de diversas ferramentas, inclusive as tecnológicas. Estas se tornaram um fenômeno mundial, e esse atrativo precisa ser devidamente explorado a fim de se mudar esse quadro.

¹⁴³ Graduanda em Pedagogia nas Faculdades Network - Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brazil. (e-mail: agathagoss@yahoo.com.br).

¹⁴⁴ Mestre pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – e Prof. Em Pedagogia nas Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brazil. (e-mail: marlinaomi@hotmail.com).

Embora a UNESCO (2014), citado por Aquino (2014), aponte que a taxa de analfabetismo mundial entre adultos tenha caído 1% ao ano entre 2000 e 2011, o Brasil ainda apresenta dados absolutos alarmantes:

A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais no Brasil é 8,6%, totalizando 12,9 milhões de brasileiros, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011. Para cumprir o compromisso assumido no Acordo de Dacar (Senegal), o Brasil deve chegar a 2015 com taxa de analfabetismo de 6,7%. O compromisso Educação para Todos traz seis metas que integram o Acordo de Dacar, assinado em 2000. Até 2015, os países devem expandir cuidados na primeira infância e educação, universalizar o ensino primário, promover as competências de aprendizagem e de vida para jovens e adultos, reduzir o analfabetismo em 50%, alcançar a paridade e igualdade de gênero e melhorar a qualidade da educação. (PNAD 2011, APUD AQUINO, 2014).

Apesar deste acordo ser promissor quanto aos deveres das políticas educacionais, é preciso ter um olhar caleidoscópico para que possamos entender um pouco mais deste esperançoso e utópico acordo das políticas educacionais do Brasil ao longo de seus 515 anos. Não devemos nos perder da memória da educação do nosso país, pois se hoje o quadro ainda se arrasta neste contexto de analfabetos, o problema não é de hoje.

Para agravar o problema, conforme aponta o IBOPE (2005 APUD VUOLO, 2014), o analfabetismo funcional do Brasil encontra-se assim:

Em 2012, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa divulgaram o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) entre estudantes universitários do Brasil e este chega a 38,4%, refletindo o expressivo crescimento de universidades de baixa qualidade durante a última década. Esses índices tão altos [...] devem-se à baixa qualidade dos sistemas de ensino público, à falta de infraestrutura das instituições de ensino (principalmente as públicas) e à falta de hábito e interesse de leitura do brasileiro. Em alguns países desenvolvidos e/ou com um sistema educacional mais eficiente, esse índice é inferior a 10%, como na Suécia. (VUOLO, 2014).

O analfabeto funcional sabe ler, escrever, mas não sabe interpretar um texto ou um bilhete, ele não é letrado; ao passo que o analfabeto não sabe ler tampouco escrever ou os faz de forma precária e insuficiente.

Neste contexto, então, o presente artigo faz primeiramente um balanço geral e histórico da história da educação em seus três períodos (o colonial, o imperial e o republicano) e num segundo momento, apresenta inovações tecnológicas ao longo da história até a chegada do computador, componente, hoje, indispensável na prática pedagógica escolar.

2 Breve histórico da educação brasileira

Com a vinda dos portugueses no Brasil a partir de 1500, houve a necessidade de alfabetizar os indígenas para melhor servirem aos seus senhores. Assim vieram os padres jesuítas que ficaram responsáveis pela catequização indígena, sendo que muitas vezes ensinavam também os ofícios do trabalho. Aos brancos, o método de ensino era outro, o objetivo era formar uma cultura portuguesa para a elite, ou seja, para os poucos eruditos. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo seguidor do movimento Iluminista, Marquês de Pombal, que desejava um ensino menos religioso e, portanto, mais laico,

originaram-se as aulas régias, voltadas para a cultura de outras línguas, ou seja, ainda poucos da elite tiveram acesso à educação.

Em 1808, com a chegada da família real, o Brasil tornou-se mais rico, tanto no aspecto cultural quanto econômico. Para abrigar a corte portuguesa na colônia, foram criadas instituições até então inexistentes, como o museu nacional, o jardim botânico, a biblioteca real, a imprensa e os primeiros cursos superiores. Obviamente uma educação e uma cultura destinadas à elite e não à massa. Percebe-se que este grupo social ficou à margem das transformações não somente nesse período joanino, mas ao longo de toda o Império, pois, ainda nos seus primórdios, através do Decreto de 1827, redigida por Januário da Cunha Barbosa, que mesmo propondo a criação de escolas primárias no Brasil, tornou o ensino descentralizado e incumbiu essa responsabilidade às províncias. Como resultado final, foram abertas poucas escolas primárias e estas concentraram-se nas grandes cidades brasileiras. Para a maior parte da sociedade, suas crianças continuaram a ter uma educação informal. Consequentemente continuaram sem saber ler, escrever e contar. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994)

Vagarosamente o Império vai proporcionando mudanças na Educação. A Reforma Couto Ferraz de 1854, por exemplo, foi que determinou a obrigatoriedade do ensino elementar e que fosse gratuita, e ainda previu a criação de classes para adultos. No entanto não permitiu que os escravos tivessem acesso ao ensino. Mesmo com a obrigatoriedade da lei, continuou havendo a falta de escolas e de professores, e a educação, mais uma vez, deixou a desejar. Já no final do século XIX, com a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, a última e mais importante lei do Império, traçou normas para o ensino elementar e secundário do Rio de Janeiro e para o ensino superior em todo o país. Esta reforma insistiu na extensão da obrigatoriedade do ensino, estendendo-a dos 7 aos 14 anos e eliminou a proibição da frequência dos escravos. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

No século XX, principalmente a partir da década de 1920, são reformuladas as escolas normais com incentivo do governo na profissionalização de formação dos professores. A passagem do século XIX para o XX, ou seja, o final do Império e República, o país presencia o fim da abolição, a chegada dos imigrantes europeus, a industrialização nas grandes capitais, de modo que o Brasil tinha que ser moderno e branco, ficando evidente o preconceito racial em um país totalmente miscigenado, e a educação continua apenas para poucos. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Os episódios históricos confirmam certa lentidão nas modificações educacionais. A primeira reforma educacional de caráter nacional data do período de Vargas, que é a Reforma proposta por Francisco Campos em 1931, então primeiro Ministro da Educação. Embora esta tenha se dispersado durante o período ditatorial pelo então ministro Gustavo Capanema em 1942, o princípio da necessidade de uma reforma de caráter nacional continuou validando a segundo metade do século XX. (ARANHA, 2007). No ano de 1948, foi encaminhado à Câmara Federal, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto só seria aprovada em 1961, por conta dos amplos debates que ocorreram, ao longo destes 13 anos, em especial pela oposição entre os conservadores, que seriam os defensores do ensino particular e católico, e os escolanovistas que defendiam uma escola pública e laica. (TRINDADE; TRINDADE, 2005).

No aspecto pedagógico, “a Igreja Católica acusa a escola pública de ter condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal, instrui, mas não educa. Ela não tem uma “filosofia integral de vida” (RIBEIRO, 2003, p.166). Portanto, apenas ela seria capaz de desenvolver a inteligência e formar o caráter, ou seja, educar. Em sua

defesa, chegou ao extremo de relacionar o aumento da criminalidade com o aumento do número de escolas públicas (TRINDADE; TRINDADE, 2005).

Vale lembrar que até a metade do século XIX, 75% da população brasileira ainda era analfabeta, de modo que as escolas públicas serviam ao poder econômico e político, pois cada governante só estava preocupado em deixar sua marca política e não uma educação emancipadora e realmente eficaz no contexto educacional, tudo estava ligado a uma já política neoliberal.

O clima de terror instalado no país nos dias em que se seguiram ao golpe militar de 1964 logo atingiu a educação. Paralelamente, o governo deveria tomar iniciativas para ordenar as atividades educativas segundo seus princípios. Foi criado, em 1967, o MOBRRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que foi atrelado ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização na escola média, a fim de conter as aspirações ao ensino superior (LIBÂNEO et al., 2003, p.144), cujo número de vagas era extremamente reduzido. A Lei 5.692/71 ampliou a escolaridade básica para oito anos, fundindo o ensino primário com o ginasial e o ensino secundário passou a ser denominado de segundo grau (TRINDADE; TRINDADE, 2005).

As mais importantes modificações introduzidas pela Constituição de 1988 estão presentes nos artigos 205 e 208, que atribuem à educação um direito de todos e dever do Estado e da família, com acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo. Estabeleceu por lei também o Plano Nacional de Educação, que tem, em linhas gerais, definidos: o aumento do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, reduzindo as desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e permanência na escola pública, além de democratizar o espaço escolar com a participação dos professores e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola (Constituição Nacional Federativa do Brasil, 1988).

Em geral, fica claro que:

Enfim, nestes quinhentos anos do ensino no Brasil, a educação esteve a serviço das elites [...]. O professor foi deixado à margem do processo, pelos baixos salários, pela má formação e pelas precárias condições de trabalho. Na atualidade, a democratização do ensino público é uma necessidade social para as transformações do trabalho e para o desempenho econômico e técnico-científico. Contudo, acabou por assumir [...] um caráter de mercadoria ou serviço que pode ser adquirido e não um direito de todos, o que colabora por reafirmar sua condição competitiva, fragmentada e seletiva. (TRINDADE; TRINDADE, 2005).

Contudo o quadro da educação no Brasil ainda não é nada satisfatório se comparado com países na mesma situação econômica, é preciso ir além com a história da educação e suas descobertas. Valoriza - se, assim, as ferramentas tecnológicas que a humanidade desenvolveu ao longo de sua existência.

3 Desenvolvimento das tecnologias

O homem construiu uma vida melhor graças ao desenvolvimento das tecnologias, e isto não se processou de uma hora para outra. Até chegar ao que muitos de nós estamos vivenciando neste milênio, o homem, desde a pré-história, vem fazendo uso das tecnologias. Muitos utensílios e ferramentas foram criados em todas as épocas da existência humana. Sabiamente, o homem registrou sua própria história mediante os símbolos iconográficos que mostram como viviam, caçavam, pescavam e como eram seus rituais e suas danças (KENSKI, 2003; MARCONDES FILHO, 1994, citado por

ALTOÉ; SILVA, 2005). Com o passar do tempo, os homens foram se desenvolvendo socialmente e suas ferramentas foram aperfeiçoadas. As pessoas, em seus grupos sociais, foram criando culturas específicas e diferenciadas que foram constituindo-se em conhecimentos, maneiras peculiares e técnicas particulares de sobrevivência; consequentemente consolidaram as culturas e os costumes, crenças, hábitos sociais que foram sendo transmitidos a gerações (KENSKI, 2003 citado por ALTOÉ; SILVA, 2005).

Verifica-se que as tecnologias estão presentes em todos os lugares e em todas as atividades que a sociedade realiza. Isso significa que para executar qualquer atividade, produtos e equipamentos são necessários. Na educação não é diferente, pois as ferramentas tecnológicas, como calculadora, computador, TV, DVD, Software, Internet, etc., são essenciais hoje. São ferramentas que representam a continuidade de toda uma vida, são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Assim, as ferramentas tecnológicas podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade denominada tecnologia. Portanto, para que os instrumentos possam ser construídos, o homem necessita pesquisar, planejar e criar tecnologia. E o processo de ensino e aprendizagem funciona assim, ou seja, é através de um conhecimento prévio que é possível pesquisar, planejar, desenvolver, avançar e aperfeiçoar o aprendizado e o conhecimento.

Assim sendo, nota-se algumas das tecnologias que mudaram a história da humanidade a seguir.

A imagem abaixo documenta o laboratório onde Thomas Edison fez suas primeiras experiências com a energia elétrica.



Figura 01: Experiências com energia elétrica. S/d. Acervo Hulton Archive.

Fonte:<http://www.memoriadaeletricidade.com.br/default.asp?pag=3&codTit1=44291&pagina=destaques/almanaque/historia&menu=387&iEmpresa=Menu#44291>

A Luz Elétrica, inventada em 1879, possibilitou que a indústria se desenvolvesse e revolucionasse o estilo de vida das pessoas. A invenção da lâmpada incandescente, também pelo americano Thomas Edison, permitiu capturar a energia elétrica e recriar um céu terrestre.

O pintor e físico Francís Louis Daguerre, em 1831, descobriu que a imagem podia ser capturada e reproduzida por meio de uma câmara escura, resultando na

Fotografia. Em sua homenagem, durante os primeiros anos, a máquina fotográfica era conhecida como daguerreotípia (CASTELLS, 2000 citado por ALTOÉ; SILVA, 2005).

O Projetor de slide surgiu em 1950, utilizado para projetar fotos em transparência emolduradas, chamadas de slides ou em diapositivos em uma tela ou parede. O equipamento utiliza uma fonte de luz que projeta sua imagem na tela. O aparelho ganhou popularidade entre 1950 e 1975. Os primeiros equipamentos eram acionados manualmente e apenas alguns anos depois surgiram os controles ligados por fio no aparelho. A reprodução de imagens chegou a ser vista como uma ameaça ao ensino tradicional.

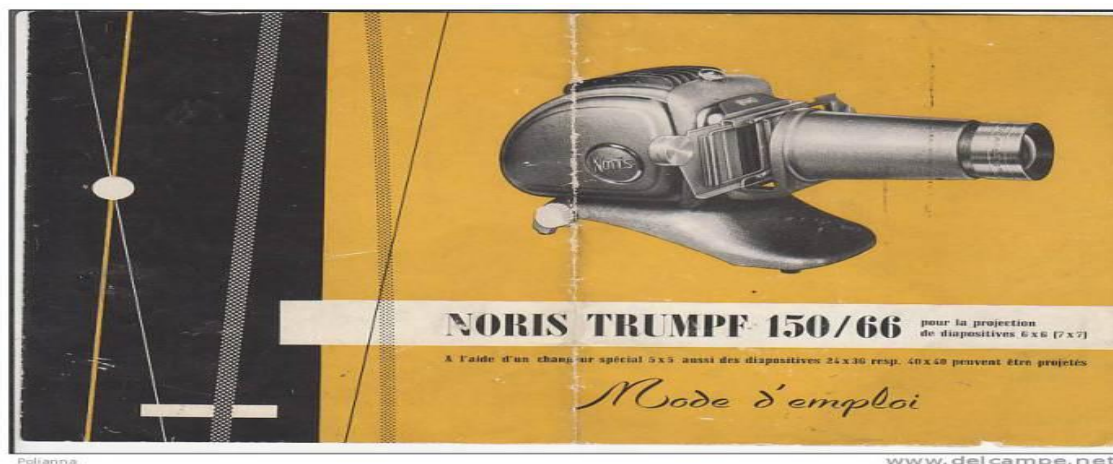


Figura 02: O primeiro projetor de slides desenvolvido por volta de 1950.

Fonte: <https://velhariasalmada.wordpress.com/#jp-carousel-275>

Em seguida, as escolas adotaram o Mimeógrafo, por volta de 1960, equipamento este patenteado por Thomas Edison em 1887, que simplificou muito o processo de impressão. Ainda que produzisse pequenas tiragens e com pouca qualidade, a reprodução feita era muito mais fácil do que das máquinas de tipografia. Alguns probleminhas ocorriam ao produzir uma cópia com mimeógrafo, como, por ser muito utilizada em escolas, não era raro os professores aparecerem com as mãos ou com as roupas manchados de carbono depois de produzir as cópias para seus alunos. As folhas do carbono eram utilizadas para reproduzirem muitas cópias e por isso as últimas muitas vezes ficavam ilegíveis. Antes de rodar, era importante corrigir todos os erros da cópia matriz, senão eles teriam que ser corrigidos a caneta, cópia por cópia (PUC WEB, 2011).



Figura 05: O primeiro mimeógrafo utilizado na educação brasileira por volta de 1960.

Fotos tiradas no museu Davi Canabarro em Santana do Livramento.

Fonte:http://atecnologianaeducacao.blogspot.com.br/2013_03_01_archive.html

Entre 1960 e 1980, cria-se o Retroprojektor, que surgiu algum tempo após o projetor de slide, e era usado para exibir planos estratégicos do exército. O aparelho reproduz o conteúdo de transparências, normalmente confeccionadas pelo próprio professor com canetas coloridas ou pretas. Com a popularização dos desktops e notebooks nas últimas duas décadas, tornou-se necessária a criação de um novo sistema óptico que projetasse a imagem destes para diversas pessoas assistirem, assim surgiu o Datashow, atualmente o mais novo invento nessa área da tecnologia. Apesar de muito novo, muito já evoluiu. Os primeiros projetavam vídeos em tamanho vga, atualmente estão projetando em 1080i, logo acredita-se que haverá imagens em 8K reproduzidas por este aparelho (PUC WEB, 2011).

O Filme, em 1895, possivelmente teve sua origem devido ao avanço proporcionado pela fotografia. A TV, o videoteipe, o CD e o DVD vieram como consequência dessa descoberta (CASTELLS, 2000 citado por ALTOÉ; SILVA, 2005).

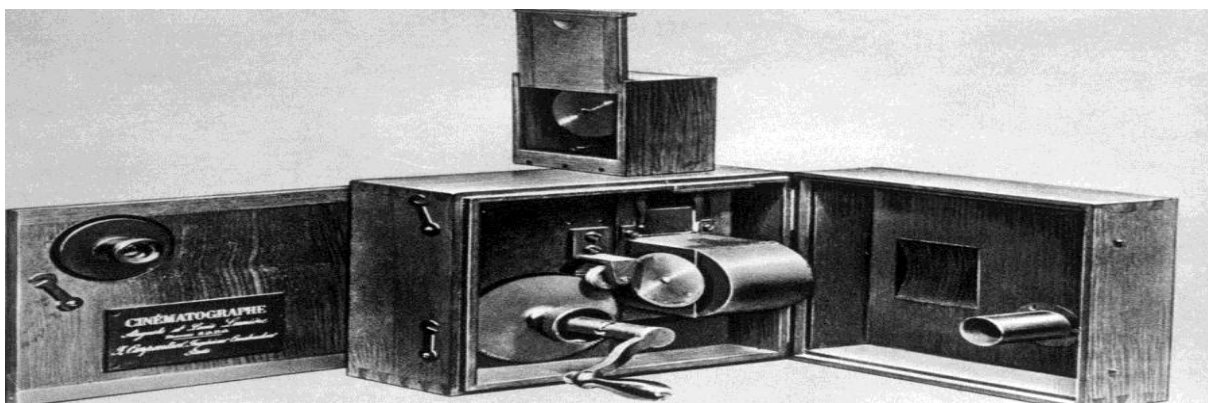


Figura 03: A primeira máquina para filmagem; O cinematógrafo é considerado geralmente como um aperfeiçoamento feito pelos irmãos Lumière do cinetoscópio de Thomas Edison. Teria, no entanto, sido inventado pelo francês Léon Bouly em 1895. Bouly teria perdido a patente, de novo registrada pelos Lumière, a 13 de Fevereiro de 1895.

Fonte:<http://fineartamerica.com/featured/the-lumiere-cinematographe-introduced-everett.html>

James T. Russell foi quem inventou o CD em 1965. Cansado de músicas reproduzidas com baixa qualidade, Russell começou a procurar um método de reproduzi-las sem contato físico com a mídia. Ele pensou que a solução estaria na luz, representando os dados binários com claro e escuro, que seriam lidos por um laser. Esta foi uma importante revolução para a informática, pois permitiu grande armazenamento de dados em uma mídia de tamanho reduzido. Esse sistema foi patenteado em 1970, sendo o primeiro de leitura óptica. O DVD apareceu em 1990, em uma competição entre algumas empresas que vendiam CD-R. A Sony abandonou o desenvolvimento de sua nova mídia, e a Toshiba continuou com o Super Density Disc, porém com algumas mudanças impostas pela Sony. Com isto, foi lançado o DVD 1.5, lançado oficialmente em 1995. O DVD usa um leitor semelhante ao do CD, mas algumas diferenças impediram o leitor de CD de ler o DVD. Atualmente, existem leitores que gravam e interpretam as duas mídias. (PACIEVITCH, 2015).

4 Materiais e Métodos

Em contato com os dados sobre analfabetismo e analfabetismo funcional nos últimos 10 anos no Brasil, este artigo buscou estabelecer relações entre educação e tecnologia em uma pesquisa não-experimental e bibliográfica, já que, além de teórica, a pesquisa bibliográfica é, segundo Vergara (2003, p. 48) “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa (...)”

A partir da divisão clássica, política e econômica do Brasil desde suas “origens” em 1500, ou seja, num primeiro momento colonial (1500-1822), num segundo imperial (1822-1889) e na República atual (que data desde 1889), foram priorizados autores, como Xavier; Ribeiro; Noronha (1994) que apresentam esse panorâmico histórico sobre a educação e a pedagogia, e Altoé; Silva (2005) e Lima (2001) que relacionam a educação e as novas tecnologias. Num terceiro e último momento, a inserção do computador no sistema educacional.

5 O computador na educação brasileira

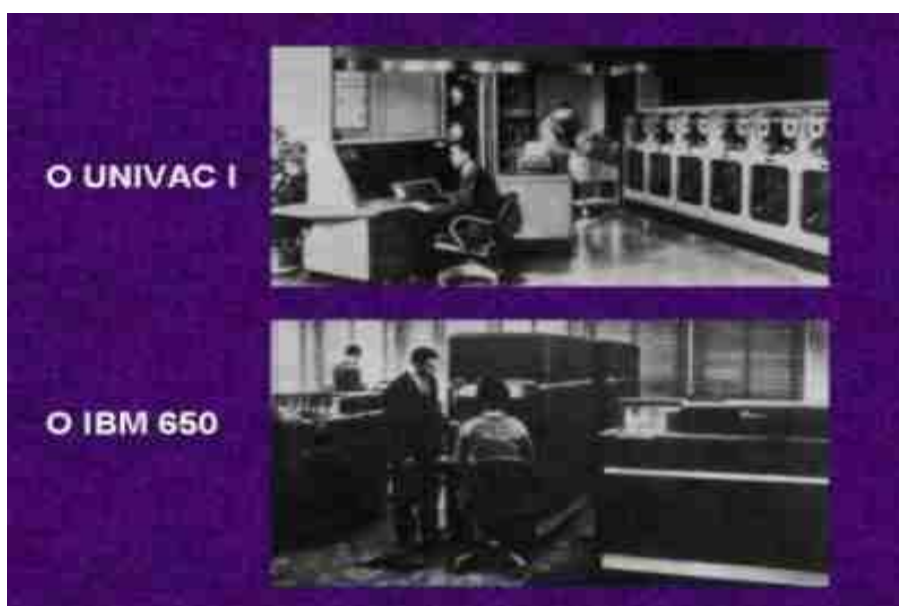


Figura 04: Primeiro computador 1946-1951

Fonte: <http://www.robsonmartins.com/inform/software/simp2k.php>

A primeira tentativa para construir o Computador ocorreu em 1951, resultando em uma máquina denominada UNIVAC 1. Em 1946, o exército americano patrocinou o desenvolvimento do ENIAC (Calculadora e Integrador Numérico Eletrônico), o qual pesava 30 toneladas, possuía 70.000 resistores, 18.000 válvulas a vácuo e foi construído sobre estruturas metálicas com 2,75 metros de altura. Quando acionado, o consumo de energia fez com que as luzes da Cidade de Filadélfia piscassem. A introdução do que conhecemos por computador foi concretizada pela IBM em 1981, com o Computador Pessoal (PC) (CASTELLS, 2000). A Internet foi criada em 1969 para fins militares, um pedido do Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América a uma equipe de pesquisa de universidades americanas para que projetasse um sistema de comunicação

não vulnerável a um eventual ataque nuclear (CASTELLS, 2000 citado por ALTOÉ; SILVA, 2005)

Foi na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1973, que o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional usou o computador no ensino de Química através de simulações. Nesse mesmo ano, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou algumas experiências usando simulações de fenômenos de Física. O microcomputador utilizado pela maioria das universidades brasileiras foi o I 7000, produzido pela Itautec, pois possibilitava o uso dos caracteres da Língua Portuguesa, no entanto não chegou às escolas, e o seu uso ficou restrito às pesquisas científicas e acadêmicas. Em 1974, foi desenvolvido na Universidade de Campinas (UNICAMP) um software implementado em linguagem BASIC, que foi usado pelos alunos do curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, coordenado pelo professor Ubiratan D'Ambrosio. Em 1975, Seymour Papert e Marvin Minsky visitaram o Brasil e divulgaram a ideia do LOGO. Um ano depois, um grupo de professores iniciaram os primeiros trabalhos com o uso do LOGO para crianças. Estabeleceu-se também um grupo de estudos sobre o uso do LOGO em Educação. O LOGO passou a ser uma forte ferramenta de pesquisa de processos mentais de crianças e adolescentes. (LIMA, 2001).

Nos anos 1980, a informática na Educação no Brasil já era bem desenvolvida e a implantação do programa de informática em Educação teve início com o primeiro e segundo Seminário Nacional de Informática em Educação em Brasília e na Bahia, seminários esses que estabeleceram um programa de atuação que originou o EDUCOM. Os centros de pesquisa do projeto EDUCOM trabalharam no sentido de criar ambientes educacionais usando o computador como recurso facilitador do processo de aprendizagem, onde o educando fosse capaz de aprender com a ajuda do computador e com isso proporcionar mudanças pedagógicas (LIMA, 2001).

Em fevereiro de 1986, foi criado o Comitê Assessor de Informática na Educação - CAIE/MEC, presidido pelo secretário geral do MEC. Este Comitê foi constituído por elementos de reconhecida competência técnico-científica no país, provenientes de diferentes segmentos da sociedade. Ainda em 1986, no mês de abril, o Comitê recomendou a aprovação do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus, objetivando a criação de uma infraestrutura de suporte junto às secretarias estaduais de educação, a capacitação de professores, o incentivo à produção descentralizada de software educativo, bem como a integração de pesquisas que vinham sendo desenvolvidas pelas diversas universidades brasileiras. Em outubro de 1989, foi criado um Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE, que foi efetivado através da Portaria Ministerial nº 549/GM. O PRONINFE tinha por finalidade desenvolver a informática educativa no Brasil através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. Apoiado em referências constitucionais, nos capítulos III e IV da Constituição Brasileira, referente às áreas de educação, ciência e tecnologia, o Programa visava apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e educação especial, o fomento à infraestrutura de suporte relativa à criação de vários centros, a consolidação e integração das pesquisas, bem como a capacitação contínua e permanente de professores (LIMA, 2001).

Em 09 de abril de 1997 foi criado O PROINFO, que é o programa Nacional de Informática, lançado pelo Ministério da Educação e Desporto, no qual foi firmada a parceria para criação de ambientes de aprendizagem com os recursos da informática.

Essas parcerias são voltadas para as Escolas de Educação Fundamental e Ensino Médio com os recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações FUST. Ao MEC coube, então, a capacitação dos professores; ao FUST, a aquisição dos equipamentos e; às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a infraestrutura para as instalações dos equipamentos nas Unidades escolares, com o auxílio do CONSED - Conselho Nacional de Secretários (as) de Educação – cujo principal papel principal era introduzir as Novas Tecnologias de Informação nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio (LIMA, 2001).

Skinner (1991), citado por Souza; Garcia (2012), em um estudo experimental sobre a aprendizagem, constatou que as contingências de reforço dadas sob mediação humana podem interferir no processo de aprendizagem do sujeito em pesquisa. Sendo assim, o pesquisador propôs que este reforço fosse dado por intermédio de máquinas, de modo que não houvesse interferência sobre a aprendizagem do indivíduo. Em sua obra “Máquinas de ensinar” propõe uma solução para o reforço eficaz, o uso de máquinas de ensino, que estão baseadas no poder do reforçador imediato sobre a resposta que o produziu. Essas máquinas eram programadas de modo a apresentar apenas pequenas unidades do conteúdo a ser desenvolvido, e gradualmente o conteúdo era apresentado de forma completa e com a retirada das dicas e pistas. Segundo o autor: (...) os computadores podem conduzir o estudante para o próximo passo mais apropriado para ele. Essas coisas são essenciais para o bom ensino. São o que o tutor pode fazer com um ou dois estudantes, e que os professores de classes grandes simplesmente não podem. (SKINNER, 1991, citado por SOUZA; GARCIA, 2012, p. 5). Hoje presenciam-se salas de aulas com excesso de alunos, sem grandes recursos, sem profissionais suficientes para dar conta da demanda de alunos. Os professores estão sobrecarregados, e atividades desenvolvidas com o uso do computador é uma ferramenta que auxiliará o seu trabalho, sendo uma alternativa para o seu dia a dia.

Skinner (1975), citado por Rezende (2013) em sua obra “Tecnologia do Ensino”, ressalta que:

O propósito da máquina é, basicamente, o reforço imediato do comportamento do aluno: a máquina apresenta uma questão à criança; a criança responde (ela se comporta, é ativa); se a resposta estiver correta, a máquina apresenta um reforçador condicionado para a criança e passa para a próxima questão. *A própria máquina, naturalmente, não ensina*, apenas reforça o aluno para cada resposta correta que ele emitir, usando este *feedback* imediato (SKINNER, 1975, citado por REZENDE, 2013, p. 02).

No momento o grande desafio é saber se estes laboratórios estão sendo utilizados de forma adequada, ou seja, se estão sendo utilizados para contribuir para o avanço do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e se os professores estão adotando estas ferramentas para o efetivo aprendizado de seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a apresentação histórica das ferramentas tecnológicas espera-se que estas possam auxiliar e contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, independente dos níveis e etapas da Educação. O trabalho pedagógico, apoiado na tecnologia do computador, proporciona um trabalho colaborativo e desperta o interesse do aluno na participação das atividades, facilitando a construção do conhecimento e melhorando o nível de aprendizagem.

Com a criação de Programas atuais, como o PROINFO e o PRONINFE, cabe a escola e aos coordenadores pedagógicos incentivarem o seu uso. Há também uma vasta oferta de cursos regulares de capacitação para professores que objetivam a informática aplicada à educação, que visam despertar a colaboração e a execução de aulas, com um bom aproveitamento dos espaços e da tecnologia oferecida pela escola, promovendo mudança de hábito, atitude e valores.

A missão do pedagogo dos anos iniciais é o de ajudar o educando a desenvolver suas capacidades cognitivas, podendo alfabetizar-se e letrar-se, e cabe aos pedagogos, em parceria com coordenadores, seja do Município, do Estado ou da União, erradicar o analfabetismo no Brasil e garantir o seu letramento.

Compreende-se que cada pessoa, cada escola, possui sua identidade, e que existe um conjunto de valores e práticas que se tornam a essência da instituição e que, ao longo do tempo, valioso patrimônio de cultura. Cabe ao corpo docente e a sociedade escolar mudar seus pensamentos quanto à valiosa ferramenta tecnológica que tem em mãos. É preciso esclarecer que existem outras ferramentas para ajudar no processo de ensino e aprendizagem, e esta ferramenta é o computador.

É necessário ainda pesquisar mais sobre os efeitos da falta de uma política pedagógica com o uso da sala de informática nas escolas. Já existem problemas que atuais, como a dificuldade de escrita, ou alunos que misturam o fenômeno da linguagem informal das redes sociais em suas tarefas escolares, o *ciberbullying*, entre outros. Mas isto caberá para pesquisas futuras, e o mais importante é voltar a analisar o comportamento de docentes e discentes em um futuro próximo, quanto à adaptação de novos hábitos em relação ao uso das ferramentas tecnológica, em especial, o computador, para a alfabetização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A.; SILVA, H. da. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. **Educação e novas tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-2. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/gepia/pde/dhnt.pdf>>. Acesso em: 03 Abr. 2015.

AQUINO, Yara. Taxa mundial de analfabetismo cai 1% em 11 anos, mostra relatório. **EBC Agência Brasil**. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-01/taxa-mundial-de-analfabetismo-cai-1-em-11-anos-mostra-relatorio>>. Acesso em: 27 nov.2015

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. SP: Moderna, 2007.

BLOG. A tecnologia na Educação e nos Meios de Comunicação. **Mimeógrafo: Usado pela família da Sra. Mara Almeida**. Postado por: Alessandra Alves Ferrandis. 29 de março de 2013. Disponível em: <http://www.atecnologianaeducacao.blogspot.com.br/2013_03_01_archive.html>. Acesso em: 18 Jun. 2015.

BLOG. Fine Arte América. **The Lumière Cinematografe, Introduect**. Disponível em: <fineartamerica.com/featured/the-lumiere-cinematographe-introduced-everett.html>. Acesso em: 18 Jun. 2015.

BLOG. Robson de Sousa Martins. **Programando no Tempo, Desenvolvendo o Futuro.** 2000. Disponível em: <<http://www.robsonmartins.com/inform/software/simp2k.php>>. Acesso em: 18 Jun. 2015.

BLOG. Velharias Almada Antiguidades, Velharias, Colecionismo e Artesanato. Disponível em: <<http://velhariasalmada.wordpress.com/#jp-carousel-275>>. Acesso em: 18 Jun. 2015.

LIMA, T. R. P. **Novas tecnologias da informação e comunicação na educação.** Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. 2001. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/cp/NOVAS%20TECNOLOGIAS/M4/leitura%20anexa%2010.pdf>>. Acesso em: 03 Abr. 2015.

PACIEVITCH, Y. Info Escola Navegando e Aprendendo, **Leitor e gravador de CD e DVD.** 2015. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/leitor-e-gravador-de-cddvd/>>. Acesso em: 20 abr.2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Brasília>.5 out. 1988, Acesso em: 6 mar. 2015.

PUC WEB, **Educação e Tecnologias.** Newsletter ano 01 nº 03 / set. 2011. Disponível em: <http://www.lami.pucpr.br/newsletter/site_news/artigo0103b.php>. Acesso em:20 abr.2015.

TRINDADE, D. F.; TRINDADE, L. S. P. **Os caminhos da educação brasileira.** Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf>. Acesso em:6 mar. 2015.

VERGARA, S. C. **Projeto e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas Editora, 2003.

VUOLO, Vicente. Opinião: Analfabetismo Funcional. Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29520/opinio-analfabetismo-funcional/>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da Educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

WEB. Centro da Memória da Eletricidade do Brasil. **Memória da Eletricidade.** Desenho do laboratório onde Thomas Edison fez suas primeiras experiências com energia elétrica. S/d. Acervo Hulton Archive. Disponível em: <<http://www.memoriadaeletricidade.com.br/default.asp?pag=3&codTit1=44291&pagina=destaques/almanaque/historia&menu=387&iEmpresa=Menu#44291>>. Acesso em: 18 Jun. 2015

AFONSO, A. J. et al. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Professor do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, o autor inicia seus relatos demonstrando acentuado e vasto conhecimento entre interesses políticos e educação.

Segundo Afonso (2003), o Estado vem sofrendo alterações em seu papel político e educativo, devido à globalização econômica e cultural; para ele, o Estado vem sofrendo também influências e pressões do exterior. Depois do Estado Capitalista Democrático, tem procurado ganhar a confiança e o apoio social, alargando os direitos econômicos, sociais e culturais dos trabalhadores, passando a ser representado como Estado Providência ou Estado de Bem Estar. Claro que, com grande empenho de organizações representativas, como sindicatos e federações sindicais, entre outros, tornou a escola pública (básica) aberta à participação de todos os grupos e classes sociais, significando, assim, um dos exemplos fundamentais das conquistas relativas aos direitos humanos básicos nos países capitalistas. Dessa forma, não pode agora querer que a sociedade aceite ser ameaçada por um Estado Neoliberal, que aposta na redução dos gastos com as políticas públicas sociais, transferindo para a iniciativa privada suas obrigações tradicionais, tornando os direitos econômicos e sociais ainda mais frágeis e débeis.

Assim, somos remetidos a uma reflexão bastante significativa, que nos leva a pensar sobre as atuais inovações feitas pelo governo, em relação às políticas educativas no país, onde nem todas as crianças têm direito a frequentar escola, por falta de oportunidade, ou que, quando as têm, são fortemente penalizadas pelo insucesso e pela evasão. Percebe-se, desse modo, que se necessita de uma luta comunitária e social, em busca de uma Escola mais Democrática, que acredite numa sociedade mais igualitária, com menos injustiça social, que reconstrua e promova aprendizagens e saberes imprescindíveis, que estimule a participação ativa, digna, com espírito crítico, numa sociedade cada vez mais complexa.

Podemos perceber o autor fazendo um comentário crítico em relação às oportunidades que são oferecidas pelo governo à sociedade, porém dialoga sobre as possibilidades de reversão desse quadro, acreditando nas possibilidades de conscientização e participação da sociedade e a mobilização de cada indivíduo em busca de uma sociedade mais humanitária e igualitária para todos.

Segundo Afonso (2003),

só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade e intersubjetividade validada, poderá promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação que o Estado Neoliberal vem tentando impor nas Escolas, por meio de criação de mecanismos avaliativos e curriculares que transformam professores em meros executores de programas, impedindo-lhes de exercer sua autonomia profissional, submetendo-os a um controle externo por meio de exames e avaliações externas, produzidos em função dos interesses hegemônicos, que nada mais

são que uma opção anacrônica e nada criativa, que vai contra o pilar da emancipação, tão desejada pelos nossos professores, e por nossa sociedade.

Não podemos nos esquecer do papel principal da avaliação, que é o de diagnosticar as dificuldades que o indivíduo está encontrando para adquirir conhecimento e aprendizagem. Jamais deve ser usada como instrumento discriminatório, seletivo e exclusivo como vem acontecendo há muito tempo, pelas instituições educacionais de nosso país.

Vemos que compreender as alterações no papel do Estado é importante para se perceber as repercussões em termos da formulação e implementação das políticas educativas. Não podemos esquecer que há fatores relacionados à própria natureza política do Estado, que são muito importantes para equacionar as políticas educativas, não sendo indiferente para o processo de configuração das políticas educativas que o Estado vigente seja autoritário e fortemente centralizador ou democrático e descentralizador.

Apesar de sabermos que a escola pública tem interessado aos diferentes tipos de Estado, também é verdade que foi o Estado capitalista democrático aquele que mais investiu no alargamento da escolaridade básica, tornando-a universal, obrigatória e tendencialmente gratuita, um estado que, apesar de comprometido com o processo de acumulação capitalista e com os interesses das classes sociais dominantes, procurou legitimar-se, alargando os direitos econômicos, sociais e culturais dos trabalhadores, a escola pública de massas transformou-se assim num dos exemplos fundamentais das conquistas relativas aos direitos humanos básicos nos países capitalistas.

É possível constatar que independentemente do seu lugar no sistema mundial, diferentes países estão a percorrer caminhos bastante semelhantes, pela imposição de um crescente controle nacional sobre os processos avaliativos. Numa época de globalização, as sociedades nacionais têm perdido alguma centralidade em termos de análise, nesse sentido, torna-se imprescindível considerar o que ocorre no contexto mundial: a avaliação educacional vem se constituindo num dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas. A modalidade de avaliação que tem servido melhor os objetivos destas políticas pode ser designada por avaliação criterial, com publicitação de resultados, que permite controle dos objetivos definidos pelo Estado e o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral.

A ideologia do mercado está bem presente em muitos discursos e práticas sociais, sendo hoje mais fácil perceber a sua repercussão em contexto escolar. Muitos professores críticos sabem que os resultados dos seus alunos têm como função favorecer uma determinada representação social sobre as suas próprias competências como profissionais, de modo que os exames acabam por permitir uma maior vigilância sobre as escolas, reduzindo a autonomia profissional dos professores e aumentando o poder coercitivo do Estado. A própria teoria da avaliação, que tinha evoluído no sentido de valorização e da adoção de epistemologias, acabou por sofrer um novo e forte viés positivista.

Os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar as aprendizagens dos alunos, ajudá-los no seu percurso escolar, que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino. Trata-se de uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e que exige grande energia do professor e disponibilidade de tempo, pois é necessário atualizar registros sobre cada aluno, elaborar estratégias adequadas e tudo isso se torna difícil porque, às vezes, o professor não dispõe de boas

condições para realizar seu trabalho. Em termos de representação social, a avaliação formativa é, muitas vezes, percebida como uma modalidade de avaliação subjetiva, menos rigorosa. Inverter a representação social distorcida e errada é difícil numa época como a atual, em que a ideologia neoliberal está ganhando adeptos, assim, a avaliação formativa acaba sofrendo um sério revés, porque o seu potencial pedagógico é desvalorizado, há professores que a praticam porque estão comprometidos com uma escola diferente e com uma perspectiva emancipatória.

Torna-se necessário dar um novo sentido à opção pela avaliação formativa como eixo articulador da escola pública democrática, ainda que a comunidade seja também uma das formas de regulação social. É esta que poderá permitir instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação e restabelecer, assim, a vinculação da regulação e da emancipação. É uma teoria como esta, que assente na valorização do conhecimento e cujos pressupostos defendemos ser possível relocalizar a avaliação formativa, que consideramos um eixo fundamental na articulação entre o Estado e a comunidade. Se a utopia desta proposta significa que ela é difícil de pôr em prática, não deve significar impossibilidade, só pode ser um projeto a construir gradualmente, contando inicialmente com a disponibilidade dos pais, que têm confiança nos professores, mobilizando todos aqueles que estão dispostos a estabelecer parcerias educativas numa lógica não mercantil e de interesse público.

Sendo assim, pudemos observar que, ao invés de trazer qualidade à educação pública, os neoliberais estão propondo meios de trazer à escola privada a maior parte possível da população, deixando-a mais acessível no mercado. Portanto, é de grande importância que a própria educação básica traga para os alunos, pais e professores essa visão e essa consciência para que possam ver que a escola pública é direito de todos, como vimos no texto onde o autor fala que há “importância decisiva da escola básica enquanto escola pública democrática, porque é nessa escola que alguns dos direitos humanos básicos devem ser promovidos e postos em prática”. Em relação à avaliação, vemos que o estado cria meios de avaliar o aluno para dar notas às instituições ou ter controle direto sobre os professores, tornando assim um assunto social.

Assim, estão servindo para classificação das escolas, mais uma forma de ajudar na sua privatização, mostrando notas maiores, fugindo do sentido da avaliação de criar meios para a aprendizagem e a busca pelo conhecimento. A avaliação formativa é um instrumento de emancipação, é através dela que o professor pode observar individualmente a necessidade de cada aluno, como cita o texto, existem professores que usam tal método, é algo difícil no contexto social que vivemos, mas não impossível, uma vez que requer uma melhor relação entre alunos, pais e professores, e também força de vontade do professor. Se tivéssemos um estado também interessado, sem dúvida, essa implementação seria possível e mais fácil. Mesmo assim, cabe a nós usarmos os meios que temos para tentar atingir o objetivo legítimo, que é a aprendizagem e a busca pelo conhecimento.

Fazendo uma reflexão crítica, podemos observar que as políticas de responsabilização à avaliação educacional têm sido indiferentes às propostas alternativas, que visem uma educação voltada à cidadania, democracia, igualdade e solidariedade. Esperamos que este sistema governamental educacional não tarde demais em perceber que não é com avaliações culpabilizantes ou compensatórias, que se fará com que o profissional da educação sinta-se dignificado, ou faça com que a escola pública deixe de ser seletiva, discriminatória e excludente.

Desse modo, é preciso ter uma perspectiva de escola cidadã, proposta pelos princípios e ideais, que caracterize a “avaliação” como processual, contínua,

participativa, diagnóstica e investigativa; que proporcione a formação de cidadãos emancipados.

Shyrlei Miranda e Priscila Invernon,
licenciandas do curso de Pedagogia das Faculdades Network, sob
supervisão da Profa. Doutoranda Tânia C. B. Cecílio, da disciplina de Avaliação
Educativa

SOUZA, J. **Deve-se reduzir a maioria penal no Brasil.** In: **Folha de São Paulo.**

Acesso em: 17 abr. 2013.

Atualmente, a discussão sobre reduzir a maioria penal no Brasil tem tomado uma grande proporção, visto o assunto ter se tornado pauta de projeto em votação na câmara dos deputados. Sempre que tomamos conhecimento de casos de crimes hediondos cometidos por menores, a mídia reacente a polêmica discussão, como o caso de um jovem de quase 18 anos que assassinou um universitário por causa de um celular.

Segundo Souza (2013), uma pesquisa revelou que 93% dos paulistanos eram favoráveis a redução da maioria penal. Sem dúvida que a incitação midiática influencia essa posição. Por conta da falta de segurança nos grandes centros urbanos e a revolta por parte da falta de punição aos menores infratores, discute-se a idade que julgam ideal para fazer essa redução. Dezesesseis anos é a idade mais cogitada para marcar esse limite. A principal alegação apresentada na defesa dessa mudança é o precoce amadurecimento do jovem, que hoje tem fácil acesso a informações e discernimento, inclusive, para votar.

Apesar de muitos serem a favor da adoção dessa medida, há várias pessoas que resistem a essa medida, argumentando que não é reduzindo a maioria penal que a quantidade de crimes será reduzida no país, pelo contrário, a história nos mostra que países que adotaram a redução mostraram-se mais violentos. Segundo um levantamento feito em de 53 países, nota-se que apenas 11 adotaram a maioria penal abaixo dos 18 anos. Isto nos mostra que a redução é algo a ser pensado com cautela, afinal, não são os menores que cometem a maioria dos crimes, apenas a mídia que foca o assunto por sensacionalismo.

Segundo o presidente da OAB, a criminalidade envolvendo crianças e adolescentes requer atenção especial, mas não se deve deixar que a comoção leve ao que não irá resolver o problema, mas agravá-lo, afinal, segundo ele, seria um crime igualmente encarcerar um menor junto com criminosos experientes. Para ele, a criminalidade entre os jovens precisa ser enfrentada com um trabalho social.

Reduzir a maioria pena, portanto, não acabaria com o alto índice de violência no existente no país, sem contar que aumentaria o círculo vicioso de aliciamento de adolescentes, cada vez com menor idade, ao crime. O que é necessário, para haver uma mudança, é sim mais educação e um trabalho de conscientização como nossos jovens e crianças, formando seu caráter e dando contínua formação, com a possibilidade de ter um emprego que lhe garanta uma renda, condição social *sine qua non*.

Como já dito, é preciso investir na raiz do problema, pois inserir um adolescente numa cela de prisão não vai garantir que ela irá “aprender a lição”, pelo contrário, ficará revoltada e irá conviver com criminosos condenados. Não podemos nos omitir do problema, deve-se investir em capacitação profissional, escolas em período integral, esportes e em uma educação de qualidade para todos, para que os pais possam trabalhar sabendo que seu filho está bem acolhido e sendo ensinado. Ele precisa frequentar um ambiente em que goste de estar para poder permanecer por sua própria vontade, não porque é obrigado.

Tauana F. da Silva, Tatiane C. da Silva
acadêmicas do curso de Pedagogia das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, sob
supervisão de Angela Harumi Tamaru, com a disciplina de Pesquisa e Prática
Profissional I.

