

PEDAGOGIA

Faculdade Network - Revista da Faculdade de Pedagogia | Ano 1 | número 1 | 2012

REVISTA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA

2012



Revista dos Alunos de Pedagogia
Faculdades Network – 2012
ISSN

Publicação anual das Faculdades
Network

A Revista de Conclusão de Curso dos Alunos de Pedagogia, é uma publicação de divulgação científica na área de administração, realizada a partir de estudos dos Alunos Concluintes do Curso de Administração

Mantenedores

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

**Diretora Geral das Faculdades
Network**

Profa. Mestra Tânia Cristina Bassani
Cecílio

Secretária Geral
Érica Biazon

Coord. do Curso de Pedagogia
Prof. Bárbara Barros Chacur

Consu

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso
Prof. Dr. Reinaldo Gomes da Silva
Prof. Dra. Angela Harumi Tamaru
Prof. Me. Mário Ferreira Sarraipa
Prof. Me. Renato Francisco dos Santos
Júnior
Prof. Me. João Roberto Grahl
Profa. Claudia Fabiana Órfão Gaiola

Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani
Cecílio
Profa. Dra. Maria Regina Peres

Consep

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso
Prof. Dr. Reinaldo Gomes da Silva
Prof. Dra. Angela Harumi Tamaru
Prof. Me. Mário Ferreira Sarraipa
Prof. Me. Renato Francisco dos Santos
Júnior
Prof. Me. João Roberto Grahl
Profa. Claudia Fabiana Órfão Gaiola
Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani
Cecílio
Profa. Dra. Maria Regina Peres

Editores Responsáveis

Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani
Cecílio
Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso

Editora Executiva

Regina Célia Bassani (Network CRB-
8ª/7321)

Assessoria de Comunicação

Alzeni Maria Silva Duda Gambeta
(MTB 37218)

Editoração Gráfica e Eletrônica

Nathália Ruiz Leal
Wellinton Fernandes

Central de Atendimento ao Assinante

(19) 347-7676 Ramal 213
biblioteca@nwk.edu.br



**Revista dos Alunos de Pedagogia
Faculdades Network – 2012
ISSN**

Revista dos Alunos de Pedagogia / Tânia Cristina Bassani Cecílio
(org) – v. 1, n.1 (2012) – Nova Odessa,

SP: Faculdades Network, 2014-

Anual

Editada pelas Faculdades Network

ISSN

1. Educação - Periódicos.

I. Cecílio, Tânia Cristina Bassani

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	08
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DE UM PAÍS <i>Edilene Lobão, Maria A. Belintane Fermiano.....</i>	09
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Adriane Fernandes Lopes de Castro, Magda Jacira Andrade de Barros.....</i>	20
APONTAMENTOS SOBRE A PEDAGOGIA PROGRESSISTA DE GEORGES SNYDERS <i>Valéria Aparecida da Rocha Franceze e Antonio Carlos Dias Junior.....</i>	34
O PREPARO E ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR <i>Cristiane da Silva Neves, Magda J. Andrade de Barros.....</i>	41
CRIANÇAS SURDAS: SUJEITOS INVISÍVEIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Paula Roberta Frizoni, Geilda Fonseca de Souza.....</i>	50
ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA RURAL DO ASSENTAMENTO I DA CIDADE DE SUMARÉ-SP <i>Maria Márcia Teixeira dos Santos, Angela Harumi Tamaru.....</i>	62
A DINÂMICA DO CURRÍCULO OCULTO NA EDUCAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES <i>Greice Divina Ferreira Hoffman, Antonio Carlos Dias Junior.....</i>	73
AÇÕES INCLUSIVAS OCUPANDO DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS <i>Andréa Regina Perozzo, Bárbara B. C. Rodrigues.....</i>	85
A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO NA SALA DE AULA <i>Marcos Roberto Teixeira, Bárbara Barros Chacur Rodrigues.....</i>	94
O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO <i>Valquíria Aparecida de Amaral Almeida, Maria A. Belintane Fermiano.....</i>	101
A QUALIDADE DO ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Larissa Matoso da Silva, Bárbara B. Chacur Rodrigues.....</i>	111
A REPRESENTAÇÃO ESPACIAL COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DE RACIOCÍNIO <i>Fernanda Blazutti Frausino, Marli Naomi Tamaru.....</i>	119
PEDAGOGIA HOSPITALAR: ORIGENS E IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Marlúcia da Graça Silva Reis, Marli Naomi Tamaru.....</i>	131

TRABALHO PEDAGÓGICO NO BERÇÁRIO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	
<i>Fabiana Lima Braga de Nóbrega, Maria A. Belintane Fermiano.....</i>	145
O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA DE 3 A 5 ANOS ATRAVÉS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Ayla Cardoso Peterlevitz</i>	161
A IMAGEM COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I	
<i>Helenita Barbosa de Souza Miranda, Marli Naomi Tamaru.....</i>	170
PRÉ-ADOLESCENTES, CONSUMO E DINHEIRO	
<i>Vera Lucia Puche, Maria A. Belintane Fermiano.....</i>	184
O ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PEDAGOGIA DA PUNIÇÃO	
<i>Rejane de Sousa Sette, Antonio Carlos Dias Junior.....</i>	197
COMO A CRIANÇA APRENDE NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO	
<i>Sandra Elisabete Schusciman de Camargo, Claudia Fabiana Orfão Gaiola.....</i>	208
OFICINA PEDAGÓGICA: FOMENTANDO A RESILIÊNCIA PARA CRIANÇAS ABRIGADAS	
<i>Amanda Rodrigues Broleze, Conceição Aparecida Costa Azenha.....</i>	214
QUAL A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO NA LEITURA PARA AS CRIANÇAS	
<i>Miriam Ribeiro, Magda Jacira Andrade de Barros.....</i>	225
A SEXUALIDADE NA ESCOLA: O DITO E O INTERDITO ENTRE ALUNOS (8 A 10 ANOS), PAIS E PROFESSORES	
<i>Rosemary Borges Carvalho Lopes, Angela Harumi Tamaru.....</i>	230
MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Keila Arnequini, Magda Andrade.....</i>	249
O DESCOBRIMENTO DO PRAZER NA LEITURA	
<i>Taisa Fernanda da Costa, Angela Harumi Tamaru.....</i>	257
EDUCAÇÃO ECONÔMICA NA INFÂNCIA: ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	
<i>Andréia Marques de Lima, Maria A. Belintane Fermiano.....</i>	271
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO	
<i>Andréa P.S. Souza, Bárbara Barros Chacur Rodrigues.....</i>	281
DESENVOLVIMENTO MORAL: OS “ERROS” DAS CRIANÇAS E SUAS CORREÇÕES PELOS ADULTOS	
<i>Valéria Panucci, Conceição Ap. Costa Azenha.....</i>	292
EDUCAÇÃO E PODER: AS ORIGENS DO ENSINO NO BRASIL COLÔNIA ATRAVÉS DA ATUAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS	

<i>Adriana Cristiana de Moraes, Marli Naomi Tamaru.....</i>	298
A ASSOCIAÇÃO ENTRE A DIFICULDADE ESCOLAR DO ALUNO E O COMPORTAMENTO FAMILIAR	
<i>Jessica Leide Batista, Magda J. Andrade de Barros.....</i>	311
TÉCNICAS E PRÁTICAS DE CÉLESTIN FREINET	
<i>Salette de Oliveira Silva, Marli Naomi Tamaru.....</i>	324
BREVE HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL DE SURDOS	
<i>Bianca Melo dos Santos, Helena Prestes dos Reis.....</i>	338
A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<i>Pamella de Liz Pereira Oliveira, Roberta Rodrigues de Oliveira Guimarães.....</i>	353
GÊNERO: UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA OU REPRODUTORA?	
<i>Arlene Araújo Silveira, Cláudia Fabiana Orfão Gaiola.....</i>	367
A MOTIVAÇÃO COMO EIXO NORTEADOR DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS	
<i>Amanda Garcia Santos, Maria Regina Peres.....</i>	382
A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA QUANTO A INFLUÊNCIA DA MÍDIA TELEVISIVA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA	
<i>Graziela Pereira Maciel, Michele Cristiani Barion Freitas.....</i>	390
A CONTRIBUIÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
<i>Maísa Aparecida Santos Romanelli da Cruz, Roberta Rodrigues de Oliveira Guimarães.....</i>	404
LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
<i>Gláucia Regina dos Santos, Conceição Aparecida Costa Azenha.....</i>	418
A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO	
<i>Vanessa Nunes, Claudia Fabiana Gaiola.....</i>	424
LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
<i>Gláucia Regina dos Santos, Conceição Aparecida Costa Azenha.....</i>	433
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE INCLUSÃO	
<i>Luciana Cordeiro Barbosa</i>	439
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR	
<i>Aline de Campos Cordeiro de Andrade, Roberta de Oliveira Guimarães.....</i>	450
A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>CATARINO, G. M. S., Magda Jaciara de Barros Andrade.....</i>	457

A EDUCAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO <i>Janise Modesto do Nascimento, Antonio Carlos Dias Junior.....</i>	470
A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Franciele Francisco Cardoso, Tânia Cristina Bassani Cecílio.....</i>	480
GRAMÁTICA REFLEXIVA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Fabiana Aparecida Tenório de Albuquerque Angela Harumi Tamaru.....</i>	489

EDITORIAL

A Revista dos Alunos de Pedagogia 2012 é mais uma grande conquista das Faculdades Network. Lançando seu primeiro número, a revista traz 46 artigos resultantes das atividades de pesquisa e extensão, trabalhos apresentados durante o II Fórum de Ensino, Pesquisa e Extensão das Faculdades Network e Workshop 2012.

O objetivo é promover a divulgação das atividades referentes às pesquisas dos estudantes que, expondo estudos em diferentes áreas da Educação, trazem suas contribuições à comunidade educacional.

A ideia surgiu então, da necessidade de apresentação de pesquisas realizadas pelos alunos Network e divulgação das produções intelectuais, articuladas a programas de graduação e pós graduação da instituição.

Nesta primeira edição quero destacar que os textos ora apresentados tratam de assuntos relevantes e pertinentes às inquietações das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Sendo assim, destaco que este número é um marco importante para a comunidade do curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia Network tem-se destacado com resultados positivos na avaliação externa ENADE, e recebendo inclusive, em 2012, a indicação três estrelas do Guia do Estudante Abril, importante veículo de informação profissional.

O II Fórum de Ensino Pesquisa e Extensão da Instituição, com vistas à participação de alunos e professores das Faculdades de Pedagogia, Administração, Sistemas de Informação, e, envolvendo também os cursos de Pós Graduação, associado ao tradicional Workshop WIC, mobilizou toda a comunidade educativa.

Com relação ao conteúdo a revista recebeu uma grande quantidade de artigos, que resultam nesta primeira edição e que, posteriormente, na continuidade de edições visam proporcionar aos leitores uma reflexão sobre temas atuais tais como: desenvolvimento econômico, educação infantil, psicomotricidades, ensino fundamental, alfabetização e metodologias de ensino, literatura, inclusão, formação e preparo de professores, afetividade, família, música, sexualidade, oficinas pedagógicas para crianças abrigadas e relações de gênero, dentre outros assuntos atuais. Não deixem de conferir a leitura de cada um dos artigos desta edição.

Profa. Me. Bárbara Barros Chacur Rodrigues
Coordenadora

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DE UM PAÍS

Edilene Lobão¹
Maria A. Belintane Fermiano²

Resumo

Com este artigo analisaremos a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento econômico de um país. Instituições como o Banco Mundial, a ONU, a UNICEF e a UNESCO mostram em suas publicações, recentes ou antigas, dados que apontam que uma educação de qualidade traz um elevado desenvolvimento econômico. Para tanto se realizou um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, com o objetivo de apresentar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento econômico de um país, uma vez que ela auxilia, de modo geral, no desenvolvimento da pessoa, na competência técnica dos trabalhadores e na transferência dessa força para setores com maior conteúdo tecnológico. É nos primeiros anos de vida que uma criança aprende a ser um bom cidadão do futuro e isso permite o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos para que tomem decisões acertadas e façam boa gestão de sua vida pessoal. Essas habilidades contribuem para que haja uma maior integração entre indivíduo e sociedade, para tomar decisões conscientes e mais responsáveis, que permitam a participação no processo de desenvolvimento econômico do país, em que indivíduos bem informados ajudam a criar um mercado mais competitivo e eficiente.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Desenvolvimento econômico.

Abstract

With this article we will analyze the importance of early childhood education for the economic development of a country. Institutions like the World Bank, the UNO, UNICEF and UNESCO show in its publications, recent or old, is evidence that quality education brings a high economic development. For that we conducted a bibliographic study qualitative, aiming to present the importance of early childhood education in the economic development of a country, as it helps in enhancing human capital, education levels, health, technical competence of the workers and the transfer of this strength to sectors with higher technological content. It is early in life that a child learns to be a good citizen of the future and this enables the development of skills in individuals to take informed decisions and make good management of his personal life. These skills contribute to ensuring greater integration between individual and society, to make informed decisions and more accountable, to enable participation in the economic development process of the country, where individuals knowledgeable help create a more competitive and efficient market

Keywords: *Early, childhood education and economic development.*

¹ Estudante do curso de pedagogia das Faculdades Network, 2012.

² Doutora em Educação, especialista em Educação Econômica.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da educação infantil para o desenvolvimento econômico de um país. A educação infantil é uma etapa relevante na para o desenvolvimento integral da criança, pois considera seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O processo de investigação desse trabalho constituiu-se de revisão bibliográfica a partir de diversas fontes citadas ao longo do texto que contribuíram para a construção do corpo teórico.

De acordo com Young (2010), as experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento. É através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo.

Nesse sentido, é fundamental que o educador oportunize experiências estimuladoras que possibilitem a criança construir seu próprio conhecimento, considerando suas características e diferenças étnicas, religiosas, econômicas e todas as suas necessidades específicas. Portanto, compete ao ensino infantil considerar que as crianças são diferentes entre si, implicando assim em uma educação baseada em condições de aprendizagem que as respeitem como pessoas singulares.

Sendo assim, fora da escola os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento o que é um problema, pois a educação causa diversos tipos de impactos no desenvolvimento econômico de um país, de uma sociedade, pois a qualidade educacional ofertada para as crianças reflete diretamente no desenvolvimento e surgimento de novas oportunidades, causando um ciclo de progresso em todas as esferas da sociedade. Dessa forma a educação tem um papel muito importante na criação de condições para a inovação tecnológica, por exemplo, que pode ser considerada uma consequência indireta.

O desenvolvimento econômico é um tema bastante complexo e importante, por isso, tem sido objeto de estudo de cientistas sociais, que juntos desenvolveram diversas teorias econômicas as quais ainda hoje podem ser consideradas ferramentas utilizadas para o governo de uma nação. A educação, historicamente, não fazia parte dos estudos econômicos por possuir uma influência indireta. Porém, nos tempos atuais, onde o conhecimento pode ser considerado o mais importante fator de produção, a educação adquire um novo papel na economia. Não podemos ser ingênuos, no entanto, o interesse capitalista na educação se faz presente na visão e concepção de tantas instituições que investem em pesquisas e estabelecem como meta para os países menos desenvolvidos, alcançar patamares mais elevados de qualidade educativa. Assim, temos como objetivo apresentar a importância da educação infantil para o desenvolvimento econômico de um país.

A infância e a educação

O período que se estende da gestação até os seis anos de idade é considerado o mais importante para o desenvolvimento da criança. É nessa fase que a criança estabelecerá suas conexões com o mundo, e se desenvolverá nos aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo e social, por meio de uma educação bem estruturada que atenda suas necessidades. Porém, essa relevância não foi sempre considerada ou mesmo conhecida, durante muito tempo a criança não foi reconhecida como um ser que precisava de cuidados e educação específicos para a sua faixa etária e para cada fase do seu desenvolvimento.

De acordo com Young (1999) a qualidade de vida de uma criança, pode contribuir para sua vida adulta em meio a sociedade, ou seja, do nascimento até aos 5 anos de idade a criança passa por um crescimento intenso e por importantes mudanças, que poderá ajudá-las no futuro. Se este período de vida incluir apoio ao seu crescimento em suas habilidades motoras, adaptativas e funcionamento sócio-emocional, a criança terá maior probabilidade de ser bem sucedida na escola e de, mais tarde, contribuir para o desenvolvimento econômico de uma sociedade.

Segundo Young (2010), os primeiros anos de vida de uma criança são de fundamental importância, pois proporcionam a base para o resto da vida, como adolescente e como adulto. As crianças que são bem cuidadas na infância podem viver bem e criar uma sociedade para todos, pois elas são o nosso futuro e investindo em seus primeiros anos de vida, estaremos investindo no desenvolvimento humano e econômico de todos. A educação nos primeiros anos é vital para atacar os piores efeitos da pobreza e ser uma maneira eficaz de romper o ciclo implacável e vicioso da pobreza que, muito frequentemente atravessa gerações.

Investir na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento humano e econômico de um país, em que a educação é um grande equalizador se todas as crianças tiverem oportunidade igual de tirar proveito dela. Portanto, proporcionar nas crianças oportunidades de desenvolver suas capacidades físicas, psíquicas e emocionais, fará com que elas tenham um melhor desempenho na escola e uma probabilidade maior de desenvolver as habilidades de que vão necessitar para competir em uma economia global.

De acordo Sen (2000), é necessário expandir as liberdades humanas para se alcançar o patamar de nação desenvolvida. A autora considera como sendo 5 as liberdades essenciais a todos os indivíduos, que seriam as disponibilidades econômicas, as liberdades políticas, as oportunidades sociais, as garantias de transparência e de segurança. As disponibilidades econômicas, que estão relacionadas as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca. As liberdades políticas que referem-se às oportunidades para determinar quem deve governar e com base em que princípios, além de incluírem a possibilidade de fiscalizar e criticar as autoridades, de ter a liberdade de expressão política. O analfabetismo é uma boa ilustração no argumento de Sen quando se refere às oportunidades sociais. Quando uma pessoa não possui este recurso (a alfabetização, a leitura), ela fica impossibilitada de ter acesso aos meios de comunicação no qual o indivíduo poderia se informar sobre política e suas formas de participação. As garantias de transparência constituem como forma de liberdade, quando tem como papel instrumental um inibidor da corrupção, da irresponsabilidade financeira e de transações ilícitas. Com isso, o cidadão/cidadã vive de um modo mais positivo, contribuindo então para a sua participação política. A segurança protetora é considerada como a base de todas as liberdades instrumentais. Ela que vai garantir a sobrevivência e dignidade do indivíduo enquanto cidadão. Abrange a segurança social, podendo evitar a fome e a morte.

Para Sen (1999), todas estas liberdades instrumentais interligam-se umas às outras como também serve de suplementos às mesmas, e ainda que um país ou uma nação desfrute de amplo crescimento econômico, sem a garantia destas liberdades a toda população, dificilmente chegará a ser uma nação ou um país desenvolvido.

Contudo, o que está sendo jogado em segundo plano é o que há de mais importante em todo esse processo complexo: a qualidade do ensino, e isso acontece porque a maioria dos governantes se prende aos aspectos quantitativos da Educação, perde-se de vista o caráter qualitativo, verdadeiro responsável por mudanças profundas nas estruturas de desenvolvimento do país. Assim, o envolvimento das escolas com o desenvolvimento econômico, leva à melhoria no sistema de ensino e forma um círculo virtuoso em prol da qualidade de ensino, portanto, quanto mais preparada uma população, mais

desenvolvida ela se torna. É as pessoas tenham suas necessidades básicas satisfeitas, como a educação, que proporciona conhecimentos e recursos, melhorando a participação na comunidade.

Segundo Freitas (2012), repórter da equipe Brasil Escola, muitos são os problemas que estão presentes na educação brasileira, são diversos os fatores que proporcionam resultados negativos. Um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6º ano do ensino fundamental e não dominam habilidade de ler e escrever. Esse fato é resultado direto do que acontece na estrutura educacional brasileira, pois praticamente todos os que atuam na educação recebem baixos salários, professores frustrados que não exercem com profissionalismo ou também esbarram nas dificuldades diárias da realidade escolar, além dos pais que não participam na educação dos filhos, entre muitos outros agravantes.

Números que retratam os problemas da educação brasileira:

- Hoje, no Brasil, de 97% dos estudantes com idade entre 7 e 14 anos se encontram na escola, no entanto, o restante desse percentual, 3%, respondem por aproximadamente 1,5 milhão de pessoas com idade escolar que estão fora da sala de aula.
- Para cada 100 alunos que entra na primeira série, somente 47 terminam o 9º ano na idade correspondente, 14 concluem o ensino médio sem interrupção e apenas 11 chegam à universidade.
- 61% dos alunos do 5º ano não conseguem interpretar textos simples. 60% dos alunos do 9º ano não interpretam textos dissertativos.
- 65% dos alunos do 5º ano não dominam o cálculo, 60% dos alunos do 9º ano não sabem realizar cálculos de porcentagem.

Sendo assim, é preciso que tomemos medidas que possivelmente poderão combater os índices acima apresentados que seria:

- Mobilização da sociedade para a importância que a Educação exerce.
- Direcionamento de recursos financeiros para escolas e professores.
- Valorização do profissional da educação.
- Implantação de medidas políticas educacionais a longo prazo.

Os dados apresentados a seguir é parte do material de divulgação do relatório ‘Situação Mundial da Infância 2005’, lançado pelo UNICEF em dezembro de 2004. Com relação ao percentual de crianças de 7 a 14 anos que frequentam o Ensino Fundamental, os dados colocam o Brasil em uma situação positiva em relação a outros países da América do Sul.

Conforme os estudos realizados pela UNICEF (2005, p.14), o indicador de acesso à escola no Brasil (97%) é maior que a de países vizinhos, como Argentina (93%), Peru (93%), Paraguai (92%), Uruguai (90%) e Chile (89%). Ainda na América Latina, o México é o país mais próximo da universalização do Ensino Fundamental, apresentando uma taxa de escolarização líquida de 99% nesse nível de ensino.

De acordo com a UNICEF (2005, p.14,15), a educação é direito de todas as crianças, independentemente de sexo, raça/etnia, local de moradia, deficiência ou renda. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD³, do IBGE, mostram que o percentual de crianças de 7 a 14 anos fora da escola em 2003 era de 2,8%. Estima-se que pelo menos 740 mil crianças brasileiras nessa faixa etária ainda estejam fora da escola, sendo a maioria crianças negras (cerca de 500 mil), seguidas pelas crianças brancas (cerca de 230 mil). Os números podem estar subestimados, considerando que a PNAD não inclui a área rural da região Norte do País. Em 2000, o Censo Demográfico (que inclui todo o País) apontou quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola (5,5%).

³A amostra da PNAD não inclui a área rural dos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Uma educação infantil de qualidade

Durante a trajetória de vida da criança, todo o estímulo que ela recebe, se estende a benefícios comuns e a menos gastos econômicos com a maturidade, ou seja, os estímulos bons, ofertados à criança ou ao jovem o mais cedo possível, se tornará viável para que se torne um homem bem sucedido, assim quanto antes os estímulos vierem mais chances a criança terá de se tornar um adulto bem sucedido.

A Educação Infantil é um bem público e constitui em um dever do Estado, portanto, é um direito que deve ser assegurado às crianças e às suas famílias, pois é nesta etapa da vida que os meninos e meninas iniciam suas caminhadas na identificação de valores, na formação de significados coletivos, constroem noções de respeito ao meio ambiente, tomam contato com a cultura e com a arte e, sobretudo, passam a valorizar as pessoas.

A educação, no Brasil, é gratuita e um direito de todos, nos estabelecimentos escolares públicos, desde a educação infantil até o ensino superior. Ela constitui dever do Estado, que, para sua oferta, estabelece diferentes competências entre os entes que compõem a federação: União, estados, Distrito Federal e municípios. (NUNES, 2011, p.16).

Nunes (2011, p.11) afirma que a realidade sobre a educação infantil no Brasil diz respeito à distância entre o ideal e o real, o proposto e o realizado. De um lado, o quadro jurídico de direitos da criança e deveres do Estado, os princípios, as diretrizes, os objetivos da educação infantil, os planos governamentais sobre a primeira infância e, em particular, sobre a educação infantil. De outro, a situação concreta em que vivem as crianças, a educação “de excelência” que uma parcela recebe a de “baixa qualidade” a que outra parcela tem acesso e a exclusão de um número significativo de crianças, especialmente nos primeiros anos de vida nos ambientes socioeconômicos mais empobrecidos.

Segundo, Nunes (2011, P.7) a UNESCO, compromete-se a colaborar com os Estados-membros, visando propor uma Educação para Todos(UNESCO, 2000), ou seja, expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as infâncias mais vulneráveis e em maior desvantagem, constatou a insuficiência de pesquisas atualizadas sobre a opção de integrar o atendimento da primeira infância ao setor da educação.

Uma educação infantil de qualidade é aquela em que a criança tenha espaços amplos e bem estruturados para se movimentar, correr, brincar, pular. De paredes coloridas, salas enfeitadas. Um ambiente acolhedor e rico em possibilidades e que não se limite apenas à sala de aula, mas que promova sensação de segurança e confiança, liberdade de expressão, interação criança-criança, criança-adulto e criança-objeto, promovendo o bem estar e as oportunidades para o contato social, bem como sua identidade pessoal. Enfim, os espaços organizados para uma pedagogia da educação infantil devem ter como objetivo a vivência plena da infância. A educação e o cuidado da criança pequena não devem ocorrer em espaços improvisados, mas em locais bem planejados para atender às suas necessidades e ao seu pleno desenvolvimento.

De acordo Romanelli (2002), com a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou, compreendemos que a escola hoje é gruta da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estrutura do poder político. A conservação do *status quo*, da modernização da ordem social, se confrontam, no antagonismo dessas forças, a defasagem da escola se apresenta, demonstrando no ensino público, maior carência com relação ao desenvolvimento econômico.

Portanto é preciso, que os projetos estruturadores do sistema de ensino, sejam realizados com mais exigências nos investimentos locais, por conta da globalização, sendo que a

sociedade está carente de trabalhadores voltado a produção com qualidade, pois foram afetados pelo descaso no avanço econômico. Assim, o maior desafio para os sujeitos do ensino e aprendizagem vem a ser a compreensão que a escola começa a ser estruturada fora dos seus limites, muito antes de chegar as salas de aulas. A idealização do espaço específico de aprendizagem torna-se ponto fundamental para o bom andamento do processo de qualificação para a convivência em grupo, originando um sistema de educação e de cultura existente.

O desenvolvimento econômico, que segundo Hewlett (1981) é usualmente definido como um aumento significativo na renda real *per capita* de uma nação, significando que a população tem uma melhor alimentação, saúde, educação, melhores condições de vida e uma gama cada vez mais ampla de oportunidades de trabalho e de lazer. Em essência, desenvolvimento significa a transformação das estruturas econômicas da sociedade, a fim de se atingir um novo nível de capacidade produtiva, e isso requer níveis sem precedentes de poupança e de investimento. O entendimento do que é o desenvolvimento econômico de um país não se restringe somente ao que é necessário para o crescimento da sua produção, mas também em avançar a economia como um todo, em termos de bem-estar social para os seus habitantes.

No entanto, conclusões tiradas em comparações sobre a Educação entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento nos mostram que, a qualidade educacional, medida pelo o quanto as pessoas sabem, tem poderoso efeito sobre ganhos individuais, distribuição de rendimentos e crescimento econômico. A qualidade educacional em países em desenvolvimento é muito pior que a quantidade (registros e acessos à escola), assim apenas prover mais recursos para as escolas é uma medida improvável de obtenção de sucesso e melhorar a qualidade da educação é o que propiciará maiores mudanças nas instituições.

As instituições organizacionais e a primeira infância

O Banco Mundial é propriedade de 181 países-membros cujas perspectivas e interesses são representados por um conselho dirigente e um conselho diretor sediados em Washington. Ele é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (Bird), a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional.

De acordo com Rosemberg (2000, p.69), desafiado pelas críticas sobre o endividamento das nações pobres e a crescente desigualdade entre ricos e pobres, o Banco Mundial formula sua mais recente missão como um cântico de idealismo, “Nosso sonho é um mundo livre da pobreza”, qual tem a missão de enfrentar a pobreza com paixão e profissionalismo com vistas a resultados duradouros e valores como a honestidade, integridade e compromisso; trabalhar em equipe – com transparência e confiança; investir os outros de poder e respeitar as diferenças; assumir riscos e responsabilidades; ter prazer com o trabalho e a família.

O Banco considera-se um agente intermediário entre as nações ricas do mundo, o que são uma minoria e as nações pobres do mundo, a maioria. Emprega alguns dos analistas mais conceituados em seus respectivos campos de atuação. Na área de educação e de desenvolvimento, por exemplo, recrutou pessoal respeitável de diversos países, fora dos Estados Unidos. O Banco Mundial reconhece, em seu relatório anual de 1999, que o sistema fiscal do mundo apresenta sérias deficiências, e que reformas institucionais e de governo são excessivamente lentas. Considera, entretanto, essas deficiências como falhas que podem ser sanadas, contanto que haja intervenção, ação orientada e especializada.

Sendo assim, o Banco Mundial, alega que suas intervenções são efetivamente necessárias para alcançar estabilidade econômica e progresso, e que a ação de especialistas e técnicos pode resolver os problemas globais, ele sugere que as evidências estatísticas usadas para sustentar ou apoiar a política do Banco Mundial estão

comprovadamente erradas. Será que as políticas econômicas preconizadas pelo Banco Mundial prejudicam as crianças? Há evidências irrefutáveis de que a desigualdade entre países ricos e pobres está aumentando e de que a população pobre do mundo está se tornando mais pobre.

De acordo com Scheper-Hughes (1993), as crianças são mais intensamente afetadas pela pobreza como também são particularmente susceptíveis a cortes nos serviços de infraestrutura, tais como os de saúde e educação, por exemplo, alega que quando a Junta Militar tomou o poder no Brasil, instituindo um novo regime econômico, houve uma “limpeza” de crianças nas áreas mais pobres do nordeste do Brasil em que Scheper estivera trabalhando, evidenciada pelo aumento da mortalidade infantil.

Rosemberg (2002, p. 7), ao estudar com profundidade as políticas propostas pelos organismos vinculados à ONU – UNICEF e UNESCO –, detectou os princípios do modelo de educação infantil por elas sugerido para os países em desenvolvimento e assim os organizou:

A expansão da educação infantil constitui uma via para combater a pobreza nos países subdesenvolvidos e melhorar o desempenho no ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;

Os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a educação infantil;

A forma de expandir a educação infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;

Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não-institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 7, 8).

Isso representa um modelo de educação infantil que visa combater a pobreza nos países subdesenvolvidos, dando assim prioridade a universalização do ensino fundamental, e o fortalecimento de estratégias para reduzir os custos, para que assim tenhamos melhores soluções para o desenvolvimento das crianças.

No Brasil, em meados dos anos 1970, durante o governo militar, o modelo de educação infantil não-formal com pequeno investimento público voltado para as crianças pobres, proposto pelo UNICEF e pela UNESCO, encontrou terreno fértil para sua proliferação. Para UNICEF e para a UNESCO era necessário combater a pobreza, pois esta era uma ameaça à segurança nacional, por meio de políticas de assistência, entre elas os programas de educação infantil. Esse modelo de educação infantil foi elaborado e divulgado em países considerados em desenvolvimento, pela realização de seminários internacionais e regionais, assessoria de especialistas e publicações diversas, com sugestões de modalidades de educação infantil e estratégias para reduzir os custos como sendo as melhores soluções para o desenvolvimento das crianças.

Nesse período, foram poucos os recursos advindos desses organismos aplicados diretamente ao financiamento de projetos voltados para o trabalho com crianças. A maior parte dos recursos financeiros era aplicada em vindas de especialistas, na orientação de técnicos e profissionais e para a realização de pesquisas. Para Rosemberg (2002, p. 6), o que ocorreu foi, sobretudo, “[...] circulação de idéias da UNESCO e do UNICEF entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de educação infantil”.

Com o objetivo de despender poucas verbas do Estado, as políticas econômicas e sociais de tais agências multilaterais para a educação dos países em desenvolvimento tinham a finalidade de compensar as carências das crianças oriundas de famílias pobres,

utilizando recursos da comunidade, ou seja, eram de cunho compensatório. Tais idéias difundiram-se ao ponto de, a partir das críticas que a elas foram desferidas, a educação das crianças pequenas passar a ser concebida como com “objetivos em si mesma”, esvaziando-se de função.

Os investimentos na educação

Resultados obtidos em estudos realizados pelo IPEA/UFRJ nos mostram que os efeitos de investimentos em educação não são apenas os mais variados, mas também, têm várias dimensões, e que se por um lado, esses investimentos podem ser concretizados, visando melhoria ou na qualidade ou na quantidade da educação, por outro lado, podem-se diferenciar os investimentos em educação de acordo com o nível em que ocorrem, podendo estar relacionados a uma melhoria na educação fundamental, secundária, superior ou técnica.

Segundo Behrman (1996) esses resultados obtidos no estudo realizado pelo IPEA/UFRJ mostram os impactos quantitativos dos investimentos em Educação, sem levar em conta a melhoria da qualidade educacional. Neste caso, procura-se estimar os benefícios totais de investimentos em educação sobre diversas variáveis relacionadas ao processo de desenvolvimento brasileiro.

Assim, toda análise baseia-se no importante estudo de Behrman (1996) que, numa série de comparações internacionais, estimou os impactos de investimentos em educação sobre uma série de variáveis. O impacto estimado é aquele de um ano a mais de escolaridade sobre o desempenho futuro de países com idêntica renda *per capita* inicial. As variáveis utilizadas neste estudo (um subconjunto daquelas presentes no estudo de Behrman) foram organizadas em quatro grupos. O primeiro e o segundo grupos são formados de indicadores de crescimento econômico e populacional, respectivamente. O terceiro grupo é formado por indicadores de mortalidade e longevidade. Finalmente, o quarto grupo é formado por indicadores de escolaridade futura.

Cabe aqui diferenciar os dois tipos de impactos causados nos indicadores socioeconômicos pela expansão educacional:

Impacto Direto: é o impacto da expansão educacional que opera via seu impacto sobre o crescimento da renda *per capita*.

Impacto Indireto: é o impacto que ocorreria mesmo na ausência de impactos da expansão educacional sobre o crescimento da renda *per capita*.

Segundo os estudos de Behrman (1996), o impacto de uma dada expansão educacional sobre o nível de um indicador socioeconômico no futuro pode ser decomposto em duas parcelas. A primeira está relacionada ao crescimento da renda *per capita*. Este é o chamado impacto indireto. Assim, uma expansão educacional hoje leva a um crescimento na renda *per capita* este, por exemplo, a uma redução na taxa de mortalidade. Este seria o impacto indireto da expansão educacional sobre a taxa de mortalidade. A segunda seria o impacto que ocorreria mesmo na ausência de impactos da expansão educacional sobre o crescimento da renda *per capita*. Este é o chamado impacto direto. Em seu trabalho, Behrman (1996) procura isolar esses dois efeitos sobre os indicadores de mortalidade e crescimento populacional que investigou.

Gonçalves (2012) questiona por que o Brasil cresce economicamente em níveis tão baixos se comparado a países em similar grau de desenvolvimento, como os seus pares na América Latina ou a China e a Índia? Sobre a peculiaridade do caso brasileiro, é oportuno citar o estudo sócio-econômico realizado pelo Banco Mundial em 2006, em conjunto com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo o autor acima, a avaliação, comparativamente, não há como alegar que o Brasil não cresce apenas por questões macroeconômicas ou por um sistema de inovações. A melhoria da eficiência e da efetividade geral do ensino e dos sistemas de treinamento, atrelado a uma aproximação da academia ao setor industrial, são os caminhos indicados pelo banco. Isto é, a melhoria da educação brasileira em prol de um modelo de desenvolvimento.

Entretanto, esses estudos estabeleceram quatro pilares da Economia do Conhecimento (EC) como parâmetros para o desempenho do Brasil: Regime Econômico e Institucional (REI), Educação, Inovação, Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC).

Assim, entre os principais elementos da revolução do conhecimento incluem: maior codificação do conhecimento e desenvolvimento de novas tecnologias; ligações mais estreitas com a ciência (maior taxa de inovações e ciclos de vida de produtos mais curtos); dar mais importância na educação e na especialização da força de trabalho e no aprendizado contínuo; maior transferência de tecnologia (fluxos de licenciamento internacional); maior investimento em elementos abstratos (pesquisa e desenvolvimento, educação, software), que seja maior que os investimentos em Capital Fixo na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); e novas mudanças na demanda de qualificações do mercado de trabalho. (GONÇALVES, 2012).

Em quase todas essas questões, o Brasil se encontra em uma situação similar ou melhor do que os países com o mesmo grau de desenvolvimento. No entanto, na questão educativa, o país está em defasagem. Isso é um dos caminhos que explica porque a China tem um crescimento de 9%, a Índia a 8% e o Brasil não chega a 3%. Conclusão tirada pelo Banco Mundial cabe um detalhamento do caso brasileiro. Não é espantoso o fato de que o Brasil esteja entre os piores do mundo no que diz respeito à Educação.

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), afirma que, de acordo com o Censo 2000, o Brasil tem 24 milhões de pessoas não-alfabetizadas. Os dados do Censo 2000 sobre educação mostram que quase 84% da população de cinco anos ou mais de idade são alfabetizadas. Os outros 16% equivalem a cerca de 24 milhões de pessoas não-alfabetizadas. Embora haja constante enaltecimento do crescente acesso (que, de fato, existe) às escolas, principalmente por parte dos governos, pouco se fala da qualidade desse ensino. Somente a título de informação, é oportuno citar que, no Censo de 2004, o IBGE constatou um aumento de 2,7% no acesso ao Ensino Fundamental e de 4,3% no Ensino Médio. Cabe ressaltar que esses números correspondem a um total constituído de duas diferentes redes de ensino, a pública e a privada, sendo que o acesso à rede privada é maior que o dobro da pública no caso do Ensino Fundamental e maior que o triplo no caso do Ensino Médio. (GONÇALVES, 2012).

O fato de se esperar que a educação se relacione positivamente com o nível de riqueza de um país, medido por um indicador econômico como o PIB, assim como com um nível de vida, medido por um indicador de saúde, como a esperança de vida. De fato, o indicador de desenvolvimento (humano) mais considerado, admite que este resulta de uma média ponderada dos aspectos econômicos, medidos pelo PIB, dos aspectos de saúde, medidos pela esperança de vida, e dos aspectos educacionais medidos por um índice de educação. (GONÇALVES, 2012).

Deste ponto de vista, associa-se, naturalmente, um país mais desenvolvido a um que disponha de um maior nível de educação. Conforme parece ser evidente, existe uma aparente relação direta entre as três componentes do IDH, sendo certo que a volatilidade nas mesmas aumenta à medida que o valor do IDH aumenta. Nos países de desenvolvimento humano baixo diz respeito, a existência de uma correlação negativa

entre os níveis de educação e os índices de riqueza econômica e de saúde parece ser um paradoxo. (GONÇALVES, 2012).

Conclusão

As fontes bibliográficas analisadas no decorrer do estudo ajudaram-nos na compreensão sobre a influência da educação infantil no desenvolvimento econômico de um país. A Educação Infantil é muito importante na formação do indivíduo e do cidadão ativo e participante da sociedade. O homem, com ela, disporá de novos rumos para sua vida. Assim, segundo Sicsú e Castelar (2009) desenvolvimento significa a transformação das estruturas econômicas da sociedade, a fim de se atingir um novo nível de capacidade produtiva, e isso requerem níveis sem precedentes de poupança e de investimento. O entendimento do que é, em verdade, desenvolvimento econômico de um país não se restringe somente ao necessário crescimento da sua produção, mas também em avançar a economia como um todo, em termos de bem-estar social para os seus habitantes.

REFERÊNCIAS

- ACÇÃO EDUCATIVA. Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. Julho, 2005.
- ALMEIDA, Paulo Roberto. Relações Internacionais e política externa no Brasil: história e sociologia da diplomacia brasileira. Porto Alegre: UFRPGS, 2002.
- SEN, Amartya Kumar. Desenvolvimento com Liberdade. Trad: Laura Teixeira Motta. Revista técnica Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo. Companhia das Letras, 2000.
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O trabalhador e o processo de integração mundial. World Bank, 1995.
- BARROS, Ricardo Paes de. & MENDONÇA, Rosane. Investimentos em Educação e Desenvolvimento Econômico. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Nov./96.
- BEHRMAN, J. Recursos Humanos na América Latina e no Caribe apud Human resources in Latin America and the Caribbean. Washington: Inter-American Development Bank, 1996.
- GONÇALVES, Gustavo da Silva Cortes. EDUCAÇÃO e desenvolvimento econômico: uma relação concisa. Disponível em: <http://www.biblioteca.sebrae.com.br> > acesso em 28/07/2012
- HEWLETT, S. A. Dilemas do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- INFOESCOLA. Melaine Klein. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/melanie-klein/>
- LUCAS, Maria A. O. Francisco. A influência do Unicef e da Unesco na educação infantil brasileira contemporânea. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p.126-140, set.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art09_35.pdf > acesso em 05/09/2012.
- MORUS, Thomas. Utopia. Edições de Ouro. Rio de Janeiro. 1990.
- NETTO, ANDREI. Brasil investe mais em educação, mas gasto por aluno ainda é baixo, diz OCDE. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias> > acesso em 18/10/2012
- NUNES, M.F.R.; CORSINO, P.; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conheça a ONU: História. In: www.onu-brasil.org.br/sistema_onu.php > acesso em 26/09/2012.

- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *Historia da educação no Brasil*. Vozes. Petrópolis. 2002.
- SEM, Amartya. 1999. *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf UNESCO.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000. p.63-94.
- SCHEPER-HUGHES, N. **Morte sem chorar** apud *Death without weeping*. Los Angeles: University of California Press, 1993.
- SICSÚ, João.; CASTELAR, Armando. (org.). **Sociedade e economia : estratégias de crescimento e desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2009.
- UNICEF, *Caderno Brasil: Situação Mundial da Infância 2005*. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/cadernobr.pdf> > Acesso em 08/10/2012
- YOUNG, Mary Eming. (org.). *Infants, Toddlers and Families: A Framework for Support and Intervention*. New York: Guilford Press, 1999.
- YOUNG, Mary Eming. (org.). *Do Desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano: investindo no futuro de nossas crianças*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.
- Organização: sobre a UNESCO. In: www.unesco.org.br (Acesso em 10 de outubro de 2012).

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriane Fernandes Lopes de Castro¹
Magda Jacira Andrade de Barros²

Resumo

O presente estudo discute alguns aspectos que envolvem a importância da psicomotricidade na educação infantil. O trabalho procurou esclarecer sobre as contribuições da psicomotricidade e sua importância para o desenvolvimento da criança, visando estudar, as noções do espaço em que o indivíduo desenvolve: a coordenação motora, o equilíbrio, o ritmo, a lateralidade e a coordenação global. Enfatizando que a psicomotricidade é uma ciência que estuda o homem através de seu corpo e movimento em relação com o mundo interno e externo, bem como, suas probabilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. A psicomotricidade é o processo de maturação, em que o corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Desse modo, busca-se saber qual seu propósito na educação infantil, na tentativa de verificar se esta é importante e eficaz para o pleno desenvolvimento da criança que explora o mundo externo através do brincar, o que propicia que experimente e conheça novas situações, exercendo assim, uma educação criadora, espontânea, consciente e embasada nas experiências palpáveis, baseando na construção das noções básicas do desenvolvimento cognitivo, já que a estrutura da educação psicomotora é o alicerce essencial para o procedimento de aprendizagem da criança.

Palavras chaves: Psicomotricidade, Psicomotor, Educação Infantil, Desenvolvimento.

Abstract

This paper discusses some aspects concerning the importance of psychomotor childhood education. The study sought to clarify the contributions of psychomotor that is such an important point of a child's development, therefore it aimed to study the space notions of where the individual is, motor coordination, balance and rhythm, laterality, overall coordination, visual discrimination and hearing. And emphasizing that the psychomotor is a science that studies the man through his body and movement in relation to the internal and external world, as well as your probably of realizing, acting, acting with someone else, with objects and with himself and it is also related to the maturation process, in the body's source of cognitive , affective and organic. And aiming at, what your purpose in early childhood education, in an attempt to verify that this is important and effective for the full development of the child exploring the outside world through games that help the child to experience and meet new situations, thus exerting a creative education, spontaneous and conscious and based on tangible experiences, relying therefore on building the basics of cognitive development. Since the structure of psychomotor education is the essential foundation for a child's learning procedure.

Keywords: Psychomotor, Psychomotor, Kindergarten, Development. 2

¹ Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdade Network- Av.Ampélio Gazzeta, 2445, 13460-000-Nova Odessa, SP, Brasil (e-mail adrianelopesdecastro@hotmail.com)

² Leciona nas Faculdades Network-Nova Odessa, SP, Brasil (email: magda.andrade3@hotmail.com)

Este estudo originou-se por meio dos resultados de experiências na aprendizagem vivenciadas no meu cotidiano, em que foi possível observar as dificuldades encontradas no desenvolvimento cognitivo de algumas crianças, pois no período da educação infantil algumas lacunas que não foram constituídas.

O intuito é preparar estes indivíduos para educação fundamental, conforme a LEI Nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006 - DOU DE 7/2/2006 que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aponta a respeito da duração de nove anos para o ensino fundamental, em que é obrigatória a matrícula a partir dos seis anos de idade.

Para contextualização desse assunto, é pertinente ressaltar o exemplo da minha filha, que na época em que ocorreu esta transição, da duração do Ensino Fundamental, estava com 5 anos e 11 meses de idade e iniciando sua vida escolar, em decorrência da sua pouca idade, encontrou dificuldades para frequentar a escola. Seu discurso era contraditório a sua experiência escolar de outrora, ou seja, passou a reclamar que não queria aprender letrinhas e sim brincar como no ano anterior.

Desse contexto surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre a importância da Psicomotricidade e suas contribuições na educação infantil. Considerando que a escola tem papel essencial no desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, especialmente quando a educação psicomotora for praticada nas séries iniciais. É na Educação Infantil, que a criança busca conhecimentos em seu próprio corpo, aperfeiçoando conceitos e situando o esquema corporal.

Quando a criança inicia o primeiro ano do ensino fundamental é exigido que tenha uma atitude completamente diferente da que vinha sendo permitida até então, quando se tem a preocupação de alfabetizar não levando em conta que, antes de desenvolverem a alfabetização formal, é necessário que adquiram, de forma lúdica, alguns conceitos e prontidões que são importantes, que favorecerão de forma mais eficaz, sua aprendizagem e assimilação de tudo o que a educação formal exige. Em outros tempos, esses conceitos eram passados de forma lúdica, assim como a psicomotricidade oferece. Atualmente é imposto, aos pequenos, que fiquem a maior parte de seu tempo, sentados em carteiras, muitas das vezes não adaptadas, parados, ficando as atividades corporais, somente para hora do intervalo ou na aula de educação física.

Diante disso, este trabalho vem ressaltar a importância da criança se desenvolver de maneira que ela possa estabelecer todos os fatores importantes na educação infantil de acordo com a sua idade e maturação.

No entanto, vale ressaltar a importância de se ter um olhar para a criança, permitindo que ela desenvolva suas habilidades, na educação infantil, respeitando sua idade e maturação.

Para que quando, iniciar o ano letivo no ensino fundamental não desencadeie também, grandes dificuldades de aprendizagem, pois as mudanças bruscas possibilitam o surgimento de falta de interesse, estresse, cansaço mentais, devido à falta de maturidade dessa criança.

Esse tema vem trazer considerações importantes, pois, “noções do corpo, espaço e tempo tem que estar intimamente ligadas, se quisermos entender o movimento humano”(OLIVEIRA, 2008,p.85). Esta pesquisa abordara a necessidade da criança perceber o seu corpo em relação aos objetos que a cercam e saber discriminar parte de seu corpo obtendo controle sobre ele e noção de espaço e tempo, para que, quando iniciar o ensino fundamental, esteja pronta para aquisição de todo o conteúdo.

2. Educação infantil

As instituições pré-escolares surgiram no século XVIII devido às circunstâncias como pobreza, abandono e maus tratos de crianças cujos pais necessitavam trabalhar em

fábricas, de fundições e minas criadas pela Revolução Industrial, que se propagava na Europa Ocidental, conforme a história da educação infantil:

Todavia, os objetivos e formas de tratar as crianças dos extratos sociais mais pobres das sociedades não eram consensuais. Opondo-se à ideologia criada naquele período histórico dentro de alguns setores da elite e que defendia a idéia de que não só seria bom para sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, alguns reformadores protestantes defendiam a educação como um direito universal. Todavia, aos mais pobres era proposta a educação da ocupação e da piedade. Um exemplo disto eram as *Kinitting schools* (escola de tricô) criadas por Oberlin na região da Alsácia francesa no final da segunda metade do século XVIII, onde mulheres tomavam conta de grupos de crianças pobres pequenas e lhes ensinavam a Bíblia e a tricotar (OLIVEIRA, 2001, p.16).

Devido os acontecimentos citados acima, iniciou-se a concepção de pré-escola fundamentada no binômio cuidado e educação. De acordo com a história, o atendimento dado às crianças mais carentes eram cuidadas por mulheres conhecidas, “como fazedoras de anjos, dada a alta mortalidade das crianças por elas atendidas e explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais” (OLIVEIRA, 2001, p.17).

Entendemos que este trabalho era somente para cuidar, não trazia nenhum benefício pedagógico, pois essas mulheres não sabiam como fazer isto, era somente à função de cuidar e alimentar sem qualquer preocupação com a higiene e cautela, o que era necessário para o bom andamento do trabalho e do desenvolvimento das crianças em questão.

O atendimento da educação pré-escolar passou por vários momentos de aprimoramentos até chegar aos dias de hoje, mas para isso foi preciso que vários defensores dessa causa lutassem pelos direitos destas crianças. Observamos que:

O contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80- movimentos operários e feministas ocorrendo no quadro da luta pela democratização do país e pelo combate as desigualdades sociais nele gritantes- e que propiciou um vibrante movimento em luta pela democratização da educação pública brasileira possibilitou a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito das crianças e um dever do Estado. (OLIVEIRA, 2001, p.18).

No entanto, o percurso da educação infantil ainda perpetua num aprimoramento para atender estas crianças e hoje temos, lei que amparam o direito destes indivíduos na educação infantil como podemos ver abaixo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, do artigo nº 29, que define a “Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento absoluto da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social” (Brasil, 1996).

A instituição de educação infantil é um dos ambientes de inclusão das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão introduzidos. É direito de todas as crianças frequentarem instituição de educação infantil, pois elas têm que explorar e descobrir o mundo, não receber apenas, alimentação e higiene, mas também é de grande relevância que ela receba cuidados afetivos, pedagógicos. Com estes estímulos a criança se desenvolverá em todos os aspectos, bem como, cognitivo, afetivo, social, enfim ela terá um 4 desenvolvimento amplo. “É na interação social que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade” (OLIVEIRA, 2001, p.28).

A criança se desenvolve constantemente e tiver envolvida em um ambiente que propicie contato com o outro e com o meio, terá grandes contribuições para o seu aprendizado e desenvolvimento, físico, motor, e intelectual.

A educação infantil tem como objetivo, constituir e expandir cada vez mais as relações sociais. Aos poucos a criança aprende a articular com os outros, colocando seu ponto de

vista com os outros, respeitando a diferença e mostrando atitudes de ajuda e colaboração e brincar espontaneamente e de forma dirigida, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades:

Brincar é uma das atividades essenciais para o desenvolvimento da atividade e da autonomia. O fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tardes representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e conteúdo da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI 1998, p.23).

Sabemos que a criança quando brinca, entra em um mundo de imaginação e faz de conta. Em alguns momentos ela se desliga do mundo real para viver o seu próprio mundo. É importante ressaltar que se deve respeitar a cultura que é própria dos alunos.

“Os professores das escolas de primeira infância devem utilizar a cultura infantil como pedagógico, pois facilita o trabalho do professor e garante o interesse e a motivação das crianças com uma linguagem corporal que não lhe é estranha” (FREIRE, 2001, p.40).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

O trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento do aspecto específico da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para cultura corporal de cada criança (RCNEI 1998, p. 24).

Vale ressaltar que “o período da Educação Infantil é de suma importância para o futuro desconhecido e por isso deveria ser cuidadosamente planejado e visto seriamente, como talvez, o mais importante estágio da educação, do qual todos os demais dependem” (GONÇALVES, 2004, p.32) .

Podemos verificar que cada etapa do desenvolvimento, seja executada com precisão, é importante que respeitem a criança no período que ela se apresenta. Se estas fase não forem bem estabelecidas ou antecipadas pode vir a ocorrer o comprometimento do desenvolvimento que visamos normal nas crianças que não apresentam dificuldades motoras e cognitivas, tendo assim a probabilidade de mais tarde constatar dificuldade na alfabetização e nas atividades de matemática.

Freire (1997) destaca que uma criança que não tem autonomia para explorar o espaço de ação, devido, á expectativa de pais e professores por alfabetizá-la, a aprenderem à escrita e a leitura que lhe empoe, porém com muitas dificuldades em constituir analogias, entre essa aprendizagem e o mundo. Jesus (2010) exemplifica que o brincar não significa apenas recrear é muito mais. Ela exercerá com êxito cada fase do desenvolvimento, se não tiver problemas neurológicos, fisiológicos, e ao mesmo tempo em que brinca está aprendendo, com isso se cumpre um papel importante para o desenvolvimento da mesma que é constante.

Com isso podemos levar em conta a reflexão abaixo em que enfatiza as formas que a criança encontra de se comunicar com o mundo. O brincar em todas as suas formas, é capaz de proporcionar alegria e divertimento.

À medida que o tempo vai passando, o ato de brincar vai sendo modificado e sofrendo uma evolução de acordo com os diversos interesses próprios da faixa etária, conforme as necessidades de cada criança e os valores da sociedade na qual ela pertence (JESUS, 2010 p.05).

O ato de brincar faz com que a criança experimente e conheça novas situações, exercendo assim, uma educação criadora, espontânea e consciente.

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para exploração livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para exploração e flexibilidade do ser que brinca,

incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição (KISHIMOTO, 1998 p.143, 144).

2.1 Histórias da psicomotricidade

De acordo com a Sociedade Brasileira da Psicomotricidade (1980) O termo psicomotricidade surgiu através do discurso médico, mais exatamente neurológico, quando, no início do século XIX, foi necessário “nomear as zonas do córtex cerebrais situadas mais além das regiões motoras.

Podemos inferir que “Com desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, começa a se constatar que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada” (S.B.P, 1980, s/p).

Porém, no mesmo século XIX inicia-se o estudo do corpo, em primeiro momento por neurologistas, devido a necessidade de compreensão das estruturas cerebrais, e logo mais adiante por psiquiatras, para entender a classificação das causas patológicas.

Partindo da necessidade médica de encontrar uma forma que explique exatos elementos clínicos é que se menciona, pela primeira vez, a expressão psicomotricidade, no ano de 1870.

No que se refere ao campo patológico destaca-se a figura de Dupré (1909), neuropsiquiatra francês afirmador da debilidade motora.

Desde 1909 ele, já estabelecia a noção de psicomotricidade, através de uma linha filosófica psiquiátrica ratificando o paralelismo psicomotor equivalendo à agregação estreita entre o desenvolvimento da motricidade, inteligência e afetividade. Despertava a atenção de seus alunos sobre o desequilíbrio motor, nomeando o quadro de “3debilidade motriz”. Ele constatou que havia uma estreita semelhança entre as anomalias psicológicas e as anomalias motrizes. A esta comprovação deu-se o nome de psicomotricidade.

Antecedente do sintoma psicomotor

E no ano de 1925, conceituado médico psicólogo Henry Wallon (1979) um dos precursores do estudo da psicomotricidade, destaca que o fator afetivo é de ampla importância como antecedente a qualquer tipo de comportamento. O movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo. Para ele, o movimento é a única expressão, e o primeiro instrumento do psiquismo, e que o desenvolvimento psicológico da criança é o resultado da oposição e substituição de atividades que precedem umas as outras. Através do conceito do esquema corporal, introduz, provavelmente, dados neurológicos nas suas concepções psicológicas, motivo esse que o distingue de outro grande vulto da psicologia, Piaget, que muito influenciou também a teoria e prática da psicomotricidade. Wallon refere-se ao esquema corporal não como uma unidade biológica ou psíquica, mas como a construção, elemento de base para o desenvolvimento da personalidade da criança. (JOBIM, [s/d] p.02).

Aristóteles [s/d] (A política) apontava uma ideia de pensamento psicomotor em que considerou a função do desempenho da ginástica para um primoroso desenvolvimento do espírito.

Aristóteles dá uma conotação da ginástica, de movimento, como algo mais que simplesmente o exercício pelo exercício; acredita que se deve procurar o melhor exercício; pelo exercício; de acordo com o temperamento, o que convém para maioria dos homens (OLIVEIRA, 2008, p.29).

Aristóteles defendia o conceito de que o corpo se movimentava por desejo da alma, uma vez que esta ativava a energia essencial que determinava o movimento.

Dando continuidade ao termo psicomotricidade vários pesquisadores nortearam este tema como, Le Bouch (1983), um grande estudioso nesta área se fundamentou nas pesquisas de Wallon, para ampliar suas propostas de educação psicomotora.

Le Boulch (1983) detém a ideia que:

Na realidade muitos problemas de reeducação não seriam mais, se ao lado da elocução e da escrita, das aritméticas, uma parte do tempo escolar fosse reservada a uma educação psicomotora cujo material principal seria o movimento, associado a exercícios gráficos e as manipulações (LE BOULCH, 1983, p.26)

Para ele a psicomotricidade é um importante componente educativo, e que através dela podemos aguçar a percepção, desenvolver formas de instigar atenção e excitar processos mentais.

De acordo com o código de ética da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1980) no artigo 1º “ A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objetivo, o estudo do homem através do seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo”. Está incluída a ação de maturidade, em que o corpo é a origem das obtenções cognitivas, afetivas e orgânicas. E ainda o artigo 1º determina que a “Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização”.

Segundo Alves (2003), “a psicomotricidade envolve toda ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permitam as relações com os demais. A integração psiquismo motricidade”.

Tendo em vista que a motricidade é a consequência ao ato do sistema nervoso sobre a musculatura, como ação da estimulação sensorial, ou seja, seria uma forma de resposta do mesmo, em questão devido ao incentivo que lhe é dado.

A psicomotricidade é importante para que a criança possa desenvolver, pois, tendem analisar, as noções do espaço em que o indivíduo se encontra, a coordenação motora, equilíbrio, ritmo, lateralidade, coordenação global.

Estes conceitos são importantíssimos para o desenvolvimento completo da criança e da consciência do reconhecimento do próprio corpo. 7 Devemos levar em consideração que a criança explora o mundo externo através de experiências palpáveis, baseando-se assim na construção das noções básicas do desenvolvimento cognitivo.

É pertinente que “O conceito de psicomotricidade é uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora” (JOBIM, [s/d] p.5). E ainda o mesmo autor salienta que “O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. A psicomotricidade produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se (JOBIM, [s.d] p.3).

A psicomotricidade se propõe a permitir ao homem sentir-se bem na sua pele, permitir que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser. Não se pretende aqui considerá-la como uma “panacéia” que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio de auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis inaptações.

Ela procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Pretende aumentar seu potencial motor dando-lhe recursos para que se saia bem na escola (OLIVEIRA, 2008, p.36).

Sendo assim, vemos que o indivíduo se desenvolve desde seus primeiros dias de vida de forma contínua, embora uma criança se desenvolva de maneira comum as outras da mesma idade. Esta tem comportamentos diferentes, ou seja, cada um tem sua subjetividade, essas diferenças são referidas aos aspectos físicos e o meio cotidiano em que estas crianças são submetidas.

E por meio de exploração e interação com o ambiente e através de suas próprias concretizações desenvolve-se na criança a consciência de si própria e do mundo externo e a psicomotricidade exerce uma função essencial para este fim.

A psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção. Assim, a psicomotricidade como ciência da educação procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência. Portanto, o intelecto se constrói a partir do exercício físico, que tem uma importância fundamental no desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente e da emotividade. Sem o suporte psicomotor, o pensamento não poderá ter acesso aos símbolos e à abstração. (SANTOS, [s/d], p.04).

2.2 DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE

O desenvolvimento psicomotor se faz importante na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da lateralidade e do ritmo. A educação do indivíduo deve demonstrar a afinidade por meio do movimento de seu corpo, considerando a idade, a cultura corporal e os seus interesses.

Para isso, podemos descrever elementos básicos da psicomotricidade entre elas coordenação Global.

Para o indivíduo conseguir se desenvolver manejar os objetos do ambiente em que vive e estabelecer habilidades que são fundamentais em que precisa saber movimentar no espaço em que está com destreza, agilidade e estabilização. Esses aspectos do movimento, “desde o mais simples ao mais complexo, são determinados pelas contrações musculares e controlados pelo sistema nervoso” (Brandão, 1984, p. 17). Entendemos que para criança ter o movimento completo depende do sistema nervoso:

A criança cognitiva e fisicamente normal progride de um estágio a outro, de maneira sequencial, influenciada tanto pela maturação como pela experiência. As crianças não contam somente com a maturação para atingir o estágio maduro de suas 8 habilidades motoras fundamentais. Condições ambientais, como as oportunidades para a prática, o encorajamento e a instrução, são cruciais para o desenvolvimento de padrões maduros de movimentos fundamentais (GALLAHUE, 2005, p.222).

Com isso podemos discorrer sobre alguns aspectos. A coordenação global enfatiza a agilidade dos grandes músculos.

Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. Este equilíbrio está subordinado às sensações 4proprioceptiva 5cinestésicas e labirínticas. Através da movimentação e experimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal vai se adaptando e buscando equilíbrio cada vez melhor. Consequentemente vai coordenando seu movimento vai se conscientizando do seu corpo e das posturas. Quanto maior o equilíbrio, mais econômica será a atividade do sujeito e mais coordenadas serão suas ações. (OLIVEIRA, 2008, p.41)

4 Sistema sensorial capaz de receber estímulos provenientes dos músculos, dos tendões e de outros tecidos internos.

5 Sensibilidade com movimento. Sentido que proporciona a percepção dos movimentos musculares. Sensações internas que nos informam das mudanças no espaço dos diferentes elementos corporais.

Podemos constatar que a coordenação global e o ato de experimentar, e explorar faz com que a criança consiga apresentar a dissociação de movimentos, ou seja, podemos entender que ela conseguirá concretizar vários movimentos ao mesmo tempo.

Oliveira (2008) considera que várias atividades induzem a percepção e a conscientização global do corpo “como andar, que é um ato neuromuscular que requer equilíbrio e coordenação; correr, que requer, além desta resistência força muscular e

outras como saltar, rolar, pular, arrastar, nadar, lançar- pegar, sentar” (OLIVEIRA, 2008, p. 42).

As crianças quando iniciam o período escolar já possuem características que são próprias de suas culturas e já têm certa coordenação global de seus movimentos. Porém, existe a possibilidade de algumas mostrarem-se com dificuldades:

O professor antes de qualquer coisa deve levar em conta essas possibilidades, avaliando as aquisições anteriores. Deve observar a relação entre postura e controle do corpo e se a criança apresenta cansaço ou uma realização deficiente do movimento. Ele precisa, então, corrigir as posturas inadequadas com paciência e dentro de um clima de segurança, para melhor auxiliá-la no sentido de desenvolver uma coordenação mais satisfatória (OLIVEIRA, 2008, p. 42)

Tais afirmações vêm de encontro com as declarações abaixo:

A educação psicomotora deve ser considerada como educação de base na escola elementar. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; estas não podem ser bem conduzidas se a criança não tiver conseguido conscientizar seu corpo, lateralizar-se, situar no espaço, controlar o tempo, se não tiver adquirido uma habilidade suficiente e uma coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser privilegiada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, ela permite prevenir certas desadaptações, sempre difíceis de reduzir quando estão estruturadas (LE BOULCH, 1983, p.30).

Mediante esta pesquisa refere-se à coordenação fina e óculo- manual que perpassa destreza, habilidade que o indivíduo tem para desenvolver atividades bi manual, temos como exemplo o fazer pulseiras com contas com macarrão, brincar com bolas de gude, teclado do computador, brincadeiras com massa de modelagem e outros.

Através disso “Temos que ter condições de desenvolver formas diversas de pegar diferentes objetos. Uma coordenação elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos” (Oliveira, 2008, p.43). 9 Ainda conforme Oliveira (2008, p.42) “A coordenação óculo- manual se efetua com precisão sobre a base de um domínio visual previamente estabelecido ligado aos gestos executados, facilitando, assim, uma maior harmonia do movimento. Esta coordenação é fundamental para escrita”, ela abrange os olhos e as mãos, quando a atividade é desempenhada ao mesmo tempo. Existem brincadeiras infantis que são importantes para ajudar nesta estimulação tais como: Dados, quebra-cabeça, ampliar e reduzir figuras, legos. Além de serem brincadeiras lúdicas, elas atentam a socialização, a conflitos, e a ansiedade da criança. Ela também ajuda em algumas atividades pessoais como: lavar as próprias mãos, se vestir sozinha, calçar e amarrar os sapatos, dentre outras.

Assim, podemos entender que o desenvolvimento da escrita depende de vários fatores, como, maturidade geral do sistema nervoso do desenvolvimento psicomotor total em relação à tonicidade e coordenação de todos os movimentos do desenvolvimento da motricidade fina dos dedos da mão. Entendemos que para a criança desenvolver a escrita há um processo que passa pelo desenvolvimento quando faz uma atividade dinâmica, como lançar, pegar.

No Esquema Corporal vale ressaltar que “o corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo” (OLIVEIRA, 2008, p.47)

Com isso percebemos que a mesma se conhecendo, através da manipulação dos objetos, terá mais facilidade para se distinguir e diferenciar os elementos que a cerca as pessoas, nas quais fazem parte do seu cotidiano e do mundo co qual constitui uma ligação afetiva e emocional:

Para uma criança agir através de seus aspectos psicológicos, psicomotores, emocionais, cognitivos e sociais, precisa ter um corpo organizado. Esta organização de si mesma é o ponto de partida para que descubra suas diversas possibilidades de ação e, portanto, precisa levar em consideração os aspectos neurofisiológicos, mecânicos, anatômicos,

locomotores desenvolvimento do esquema corporal se organiza pela experientiação do corpo da criança (OLIVEIRA, 2008, p. 48).

Podemos compreender como vimos acima o esquema corporal não é uma ideia que é aprendida, que se pode treinar, pois não é adestrar, ele se organiza através das experiências do corpo vivenciadas pela criança.

Disso decorre que “A criança nasce com uma bagagem de sensações e percepções proprioceptivas, mas por falta de mielinização das fibras nervosas, não consegue organizá-la”(OLIVEIRA, 2008,p. 42).

Através do corpo o individuo consegue se manifestar, se comunicar, e participar do mundo que o cerca, tendo em vista que o corpo é um meio que a criança tem a seu favor.

Dando ênfase ao esquema corporal podemos constatar as três etapas do esquema corporal proposta por Le Boulch. (1984).

1º Etapa: Corpo vivido (inicia-se desde os primeiros meses de vida até três anos de idade).

De maneira geral, pode-se descrever que, ao nascer, a criança é diferenciada por uma agilidade espontânea, reflexa, que permite receber diferentes nutrientes para continuar a viver, além de desenvolver recursos vitais ela não tem noção do eu e confundi os seus movimentos com o espaço em que está e são coordenados por movimentos involuntários.

Decorridos os primeiros meses de vida, percebe que os movimentos chamados reflexos arcaicos dão lugar ao início dos movimentos intencionais:

A criança procede por ensaios e erros, métodos que lhe permite adquirir as práxis usuais. A imitação do adulto desempenha um papel importante nessa primeira etapa da educação psicomotora . Aos três anos, ou seja, no fim desse período, o esqueleto 10 de um eu conquistado por intermédio da experiência praxica global pela relação com adulto está constituído (LE BOULCH, 1982 p. 40).

A criança, primeiramente vivencia, desenvolve nas experiências práticas ações possíveis de serem realizadas com o mundo e objetos, adquirindo esquemas de ações que possibilitam explorar e sentir o meio em que vive.

Este momento da vida da criança que vai desde o nascimento até o surgimento da linguagem, corresponde à fase da inteligência sensório motor (até 02 anos) de Jean Piaget (1979).

Sendo assim, percebemos que “compreender que a partir do momento em que as funções nervosas permitem à criança libertar-se do automatismo, ou seja, que era reflexo começa a dar lugar ao aprendido (FREIRE, 1997,p.33).

Conforme a criança cresce seu sistema nervoso vai amadurecendo. Com isso ela expande seus conhecimentos, suas experiências, e aos poucos ela consegue se distinguir seu espaço. Suas agilidades não são pensadas e sim espontâneas.

A criança precisa ter suas próprias experiências e não ser guiadas pelas dos adultos, pois é pela sua prática pessoal, pela sua exploração que se ajusta, domina, descobre e compreende o meio. Este ajuste significa que a criança, mesmo sem interferência da reflexão, adéqua suas ações às situações novas, isto é, desenvolve uma das funções mais importantes que é a função de ajustamento. Ela adquire também uma verdadeira memória do corpo a qual, por sua vez, é responsável pela eficácia dos ajustamentos posteriores. No final dessa fase pode-se falar em imagem do corpo, pois o “eu” se torna unificado e individualizado (OLIVEIRA, 1998, p.58,59).

O desenvolvimento da criança é consequência do controle mútuo de seu corpo com os objetos do meio em que vive, com os indivíduos nos quais estabelecem relações de convivências e com o mundo em que constitui laços afetivos e emocionais.

Portanto, o corpo para o individuo é se constituir na forma de ser, é com ele que o individuo manifesta contato com tudo que o cerca.

2ºEtapa: Corpo percebido ou descoberto (três a sete anos).

Esta etapa equivale à organização do esquema corporal devido à maturação em que a criança se encontra, nesta fase ela consegue se distinguir do meio em que está e percebe seu corpo e os elementos da vida diária, como um eixo de referência pra se posicionar e posicionar os elementos a sua volta em seu espaço e tempo.

Vale ressaltar que “este é o primeiro passo para que ele possa, mais tarde, chegar à estruturação espaço- temporal, tendo acesso a um espaço e tempo orientados a partir de seu próprio corpo” assim a criança começa a estabelecer as representações dos elementos do meio e do espaço (OLIVEIRA, 2008, p.59).

Conseguindo se orientar através do seu próprio corpo e distinguindo noções de intervalos de tempo, bem como, o que vem antes primeiro e assim sucessivamente.

Neste período conhecido como primeira infância, ou período pré-operatório que vai dos 2 aos 6 e/ou 7 anos e se distingue através de um aspecto marcante que é o aparecimento da linguagem que agrega a fase anterior que as crianças desenvolvem um pensamento intuitivo e simbólico, ou seja devido as experiências anteriores ela consegue adquirir uma certa organização na sua mente para avaliar possíveis ações diretas por meio de outras vivências e se expressa na habilidade de trabalhar com reproduções para atribuir significados.

É importante ressaltar que a mesma desenvolve importantes aspectos cognitivos, afetivos e sociais, mas neta fase ela é egocêntrica, centrada nela mesma.

A linguagem vai se estruturando e conectando a configuração de símbolos devida, as experiências anteriormente estruturadas, assim a representação mental daqueles esquemas de 11 ação que antes eram necessários se fortifica com as ações e o processamento mental havendo assim, a compreensão de tudo que irá se realizar.

A linguagem revela, por exemplo, que a criança coordena ações interiores, pensa, raciocina. Porém, esse raciocínio ainda enfrenta as mesmas dificuldades para se desenvolver que enfrentaram os esquemas de ação do período sensório-motor, como engatinhar, o andar etc., daí Piaget ter dado a esse período de preparação das operações lógico-matemáticas (FREIRE, 1997, p.34).

Em função disso, podemos compreender que em cada etapa que a criança passa ela encontra as suas devidas dificuldades que vão sendo solucionadas de acordo com o desenvolvimento, a aprendizagem, o ambiente a sua maturação, isto é se ela não tiver nenhum problema intelectual e motor.

3ºEtapa: Corpo representado (7 a 12 anos)

Neste período é estruturado o esquema corporal e a criança já deve ter estabelecido às noções de todas as partes do corpo que é percebido e representado através de expressões e do desenho da forma humana.

O individuo “Já conhece as posições e consegue movimentar-se corretamente no meio ambiente com um controle e domínio corporal maior. A partir daí, ela amplia e organiza seu esquema corporal” (OLIVEIRA, 2008, p.60).

A criança consegue desempenhar atividades em que é nítida a aquisição destes fatores mencionados acima. Sendo assim, para Le Boulch (1984) “Sua imagem de corpo passa a ser antecipatória, e não mais somente reprodutora, revelando um verdadeiro trabalho mental devido à evolução das funções cognitivas correspondentes ao estágio preconizado por Piaget de operações concretas”.

A partir da reflexão, citada acima por Le Boulch (1984), podemos dizer que no estágio de operações concretas dos (6/7 aos 11/12 anos) vale enfatizar, que nessa fase ela já consegue estabelecer o ponto de vista dos outro e cooperar e percebe o aparecimento de novas organizações. Nessas vivências as estruturas se formam com o estabelecimento de muitas experiências por meio da prática e atividades oferecidas, conduzindo as ao

significado e compreensão de todas as funções, nesta fase operatório - concreto havendo raciocínio lógico, reversibilidade, classificação também são capazes de fazer atividades concretas, que não estabelecem abstração, pois nas fases anteriores foi permitido que aprimorasse condições para estabelecer uma conexão com o mundo.

A imagem do corpo representado permite a criança de 12 anos dispor de uma imagem de corpo operatório que é o suporte que a permite efetuar e programar mentalmente suas ações em pensamento. Torna-se capaz de organizar, de combinar as diversas orientações (OLIVEIRA, 2008.p.60).

Porém existem algumas crianças que não conseguem conhecer, nomear e não tem consciência de seu próprio corpo, até confundem essas partes, não conseguem nomear tais parte, pois não conseguem visualizar a posição de seus membros, com isso o desenho da figura humana se torna desprovido.

Podendo ocasionar alguns problemas, por quanto, podemos citar como exemplo, na falta de perceber ou até mesmo o controle de seu corpo, dificuldade de equilíbrio e coordenação.

Em função disso, podemos afirmar que “Elas podem apresentar dificuldades em locomoção em um espaço predeterminado em situar-se em um tempo, pois o esquema corporal está intimamente ligado a orientação espaço- temporal” OLIVEIRA, 2008.p.60)

Neste sentido quando a criança não consegue distinguir as noções de espaço, como em cima em baixo, ao lado, também tem dificuldade em apontar qual o lado esquerdo e direito, 12 pode se entender que esta tem uma perturbação do esquema corporal em que pode vir ocasionar, problemas de aprendizagem.

Uma perturbação de esquema corporal, portanto, pode levar a uma impossibilidade de se adquirir os esquemas dinâmicos que correspondem ao hábito viso motor e também intervém na leitura e escrita Na escrita, por exemplo. Pode não se dispor bem e nem obedecer aos limites de uma folha, e não conseguir trabalhar com vírgulas, pontos, nem armar corretamente contas de somar (OLIVEIRA, 2008, p.62).

Temos que levar em conta que a criança precisa ter noção da lateralidade, podemos esclarecer este conceito através do seguinte trecho:

A lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mãos, olho e pé. Isto significa que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados. O lado dominante apresenta a maior força muscular, mais precisão e mais rapidez. É ele que inicia e executa a ação principal. O outro lado auxilia esta ação e é igualmente importante. Na realidade os dois não funcionam isoladamente, mas de forma complementar (OLIVEIRA, 2008, p.62,63).

Com isso podemos enfatizar a importância da criança já ter estruturado todas as noções que citamos acima, pois uma complementa a outra. A estruturação espacial é importante. Por meio das relações espaciais constituímos um elo entre as coisas que temos contanto, vendo as semelhanças e diferenças entre elas.

E ainda “muitas das atividades realizadas em sala de aula, como a escrita, dependem da manipulação das relações espaciais entre os objetos. As relações espaciais, por sua vez, são mantidas por meio do desenvolvimento de uma estrutura de espaço” OLIVEIRA, 2008, p.36).

A criança adquire estruturação espacial através da laboração e de uma construção intelectual de seus movimentos em conformidade aos elementos que permanecem em seu meio.

Outro fator importante é a orientação temporal que incumbe a criança estabelecer relação aos acontecimentos, como, os dias da semana, meses ano e adquirir conceitos como a simultaneidade, em que consegue perceber semelhança em seus movimentos juntos e sequencionados.

É importante ressaltar que ritmo também necessário na orientação espacial. Precisamos entender que está ligado as noções de tempo e espaço. O ritmo motor está unido ao movimento do organismo que se atinge através de um intervalo de tempo estável (OLIVEIRA, 2008 p.92).

3. Metodologia

A metodologia utilizada para a concretização desse trabalho foi à pesquisa bibliográfica. Essa técnica científica é compreendida como algo altamente complacente, pois nos permitiu um conhecimento extenso sobre o tema em questão. Através dos dados encontrados podemos considerar as teorias, como resultado da pesquisa de diversos estudiosos sobre a situação, para tanto as técnicas usadas foram materiais, como os artigos científicos, livros da biblioteca virtual e tradicional tiveram o objetivo de colaborar com o desenvolvimento e fundamentação de nosso trabalho. Por meio das diferentes ideias e dos diversos autores investigados foi plausível obter novos conhecimentos ao abordar temas que antes eram incógnitas para nós.

4. Resultados e discussões

A educação infantil é uma etapa importante para que a criança seja instigada a ampliar suas habilidades cerebrais, em benefício do desenvolvimento suas potencialidades, vinculadas ao desenvolvimento emocional e motor.

Em meio aos fatores apresentados no nosso trabalho podemos considerar que o educador tem um papel essencial como mediador e facilitador da aprendizagem buscando recursos que direcionem o desenvolvimento da criança não somente em sala de aula, porém buscando meios para que ela possa se desenvolver globalmente.

A pré-escola não é uma instituição que existe só para preparar para escola ou mesmo para vida. Essa neurose de fixar todo o trabalho pré escolar na alfabetização (entendida de certa maneira) compromete uma tarefa maior, que é garantir um espaço em que viva com mais intensidade o presente. A criança é um ser do presente, ao contrário das projeções que os adultos fazem sobre ela (FREIRE, 1997, p.40).

Compreendemos que a criança precisa de atividades corporais e que ela aprende através das atividades como brincadeira e do faz de conta.

Conforme brincar de amarelinha não é uma diversão sem sentido. Este jogo exige do indivíduo a consciência corporal, coordenação espacial, equilíbrio e de se trabalhar com regras. Para o desenvolvimento motor é fundamental que as crianças tenham acesso ao espaço aberto da escola, parques e seus brinquedos, pátios cobertos e amplos, onde possam correr saltar, dançar, subir e descer (FREIRE, 2008, p.37).

São diversas as atividades que podem contribuir para a aprendizagem das crianças são: andar sobre uma linha no chão; pular pneus, corda; rastejar, correr, engatinhar; encontrar objetos escondidos; estas crianças conseguem perceber diferenças entre o cenário antecedente e o presente; participa de atividades de musicalização; cantar; dançar; brincar de roda, de cabra cega, de passar anel, de baliza, de pique-pega, de pique - esconde e outros. Estes dificilmente apresentarão dificuldades no processo de alfabetização.

Os tradicionais pontilhados podem ser acrescentados ao brincar com função pedagógica, andar sobre a corda, desenhar no chão e observar seu desenho e os desenhos dos colegas.

Ainda, adquirir ritmo através da musicalização, esquerda / direita, em cima / em baixo, fino / grosso, alto / baixo, grande / pequeno e tantas outras habilidades que possibilitam um rápido entendimento do processo de escrita e da leitura.

Movimentos de pinça, pegar objetos com a ponta dos dedos, recortar, são funções fundamentais para desenvolver todos os aspectos que citamos acima, em que são

trabalhadas noção espacial, coordenação global, fina, e óculo manual esquema corporal, lateralidade, ou seja todos os fatores importantes para o desenvolvimento integral.

Nós deveríamos levar mais longe essa lógica; se a criança tem deficiências que a impedem de chegar ao cognitivo, é porque o ensino que recebeu não respeitou as etapas de seu desenvolvimento psicomotor. Sob o aspecto da prevenção, passaríamos da reeducação à educação psicomotora. Portanto, torna-se importante estudar as funções psicomotoras, bem como sua importância para o desenvolvimento infantil. (LAPIERRE, 2002, p.25).

Partindo dessa reflexão podemos considerar que a psicomotricidade é importantíssima para todos os fatores mencionados durante o decorrer da nossa pesquisa.

5. Considerações Finais

Para finalizar esta pesquisa, penso em uma ideia comparada e o quanto é primordial uma educação que pense na criança como um ser do presente, ao contrário das proeminências que os adultos fazem sobre elas. Não podemos esquecer das crianças que apresentam dificuldades, essas necessitam de atenção maior para que sua aprendizagem seja efetivada em conjunto aos demais colegas. Para tanto precisam brincar e aprender de acordo com o seu potencial e subjetividade para atingir seu pleno desenvolvimento.

Não podemos deixar de enfatizar o quanto o educador tem papel essencial de mediador entre a criança e o aprendizado, para tanto, é necessário desenvolver uma metodologia de ensino para que as crianças possam aprender conceitos, vistos acima, de maneira lúdica, que não a obrigue esquecer o próprio corpo não as tornando adultas precocemente não vindo a acarretar um atraso e muitas vezes no fracasso escolar prejudicando sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

6. AGRADECIMENTOS

A Prof^ª Magda pela colaboração e parceira na construção e concretização desta pesquisa. E a todos os funcionários da instituição Network, bem como, secretária, biblioteca e papelaria.

7. REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Psicomotricidade, corpo, ação, e emoção**. Rio de Janeiro: Walk, 2003.
- BRANDÃO, Samarão. **Desenvolvimento psicomotor da mão**. Rio de Janeiro, Enelivros, 1984.
- BRASIL, Lei Darcy Ribeiro, (1996), **Lei da diretrizes e bases da Educação (LDB)/ Lei 9.394 de 20/12/96-4.ed-** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas 2007 Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/22325764/Lei-de-Diretrizes-e-Bases-da-Educacao>>. Acesso: 15 out. 2012.
- FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. Coleção pensamento e ação na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- GALLAHUE, Davi L. OZMUMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Trad. de Araújo Maria Aparecida da Silva, 3.ed.- São Paulo: Phorte, 2005. 222.

- GONÇALVES, Alessandra de Araujo. **Psicomotricidade na Educação Infantil a influencia Psicomotor na Educação Infantil**. 2004. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/.pdf>> Acesso 19 fev. 2012.
- JESUS, Ana Cristina de Alves. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil**. Rio de Janeiro: Brassaport, 2010. Disponível: em: <http://books.google.com.br/books?id=Y0S20NykOf0C&pg=PA4&dq=jogos+e+brincadeiras+kishimoto&hl=pt-BR&sa=X&ei=zY6kT_OFLM7DgAf>. Acesso 04 mai.2012.
- 15 JOBIM, Ana Paula. **Psicomotricidade: histórico e conceitos**. [s/d]. Disponível em <revistadigital/index.php/revistadacatolica/article/viewFile/411/370> Acesso em 15 set.2012.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.
- LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas , 1983.
- _____. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Trad. de Ana G. Brizolara, 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil: Muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO NACIONAL INFANTIL/ **volume 2: Formação pessoal e social**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental.- Brasília MEC/SEF, 1998.
- _____. **Volume 3: Conhecimento de mundo**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental. -Brasília MEC/SEF, 1998.
- SANTOS, Rosângela Pires. **Psicomotricidade**. São Paulo: Eeditora, [s/d]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6991022/Psicomotricidade>> Acesso em 09 set.2012.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DA PSICOMOTRICIDADE, 1980. Disponível em <<http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>> Acesso em: 19 fev. 2012.
- WALLOM, Henri. **Do ato do pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Trad. de J. Seabra Dinis, Lisboa, Moraes Editores.1979.

APONTAMENTOS SOBRE A PEDAGOGIA PROGRESSISTA DE GEORGES SNYDERS

Valéria Aparecida da Rocha Franceze⁴
Antonio Carlos Dias Junior⁵

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar brevemente o pensamento do filósofo e pedagogo francês Georges Snyders (1917-2011), sua crítica às pedagogias tradicionais e seu modelo de pedagogia progressista, baseado naquilo que chamou de *alegria na escola*. Para tanto, analisamos o contexto biográfico de sua produção, dando especial ênfase às suas obras de maturidade.

Palavras – chave: Georges Snyders (1917-2011), Antiautoritarismo, Marxismo, Alegria na escola.

Abstract

The article aims to analyze briefly the thought of the french philosopher and pedagogue Georges Snyders (1917-2011), his critique of traditional pedagogies and their model of progressive pedagogy, based on what he called joy in school. For this, we analyzed the biographical context of his production, with particular emphasis on his works of maturity.

Keywords: Georges Snyders (1917-2011), Anti-authoritarianism, Marxism, Joy in school.

INTRODUÇÃO

O artigo pretende estudar algumas questões presentes no conjunto da obra de G. Snyders, como a crítica às pedagogias tradicionais e o antiautoritarismo. Para isso, fizemos uma pequena reconstituição biográfica, em que analisamos suas obras *Escola, Classes e Luta de Classes* (2005), *Pedagogia Progressista* (1974b) e *Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?* (1974a), tidas como as mais representativas de sua primeira produção intelectual. Nesta fase, Snyders, ainda muito ligado ao marxismo, questionava o tipo de educação que estava sendo transmitido para os filhos dos operários, e o que eles se tornariam.

Já nas obras *Alegria na Escola* (1988), *Alunos Felizes* (1993), *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* (1997) e *Feliz na Universidade* (1995), pertencentes à sua produção de maturidade, Snyders centra sua análise no tratamento que os alunos recebem dentro das salas de aula, e propõe um modelo de pedagogia antiautoritário, baseado naquilo que o autor chamou de *alegria na escola*.

1. Breve biografia e principais obras de Snyders

Georges Snyders nascido e morto em Paris, na França (1917-2011), fez sua formação na filosofia e na educação, ambas influenciadas pelo marxismo. Professor da Universidade

⁴ Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network. (e-mail: valeria_rochaa@hotmail.com).

⁵ Mestre e doutorando em Sociologia pela Unicamp. Professor das Faculdades Network. Av. Ampélio Gazetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: acdiasjr@gmail.com).

de Nancy – transformada em Paris V, lecionou, mesmo depois de se aposentar, até a década de 1990.

Judeu, Snyders foi preso durante a segunda Guerra Mundial, tendo sido enviado para Auschwitz. Segundo ele, a experiência da prisão, da fome e da miséria o sensibilizariam por toda a vida, e estariam inextricavelmente refletidas em sua obra e militância comunista (CAMILLIS, 2006). Casou-se com uma professora e teve dois filhos, que também se tornaram professores. Por incentivo de seu pai, começou a tocar piano aos seis anos de idade e a música, desde então, passou a ter um grande significado em sua vida.

Snyders só passou a ser conhecido fora da França com as obras *Pedagogia Progressista* (Op. Cit.) e *Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?* (Op. Cit.), que também contribuíram como referência para os pedagogos brasileiros, isso já no final de década de 70 e início dos anos 80.

As obras de Snyders, como observado, encontram-se divididas em dois conjuntos. Nesta divisão, analisada por Carvalho (1999) a primeira volta-se para uma educação de inspiração marxista, trazendo reflexões sobre a educação e o fato de ela estar relacionada com a sociedade, colocando na pauta do dia (década de 60) a educação dos filhos dos operários, tendo em vista a lutas de classes e o projeto comunista de sociedade.

No segundo conjunto das obras, realizado entre as décadas de 80 e 90, Snyders passa a focar seus esforços naquilo que ele chamava de *alegria na escola*, isto é, e na satisfação que a escola deve dar ao aluno. Para o autor, a alegria faz parte de uma luta de transformação, tanto na escola quanto no conjunto da sociedade. Contudo, analisando os dois conjuntos de obras, Carvalho (Op. Cit.) observa certa continuidade, sendo o segundo conjunto de obras um desenvolvimento do primeiro.

Na obra *Escola, Classes e Luta de Classes* (Op. Cit.), escrita na década de 70, Snyders elaborou uma crítica à educação burguesa bastante abrangente, baseada no marxismo. O autor visava mostrar que o proletariado e os demais setores explorados pelo capitalismo tinham sua base reforçada pelo modelo educacional burguês. Visando recuperar os bens culturais que foram tirados do proletariado, Snyders, com a obra, buscava superar o capitalismo e criar as bases para uma cultura socialista.

Na obra, Snyders faz a análise do conjunto de cinco autores tomados como progressistas: Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet (esses pares analisados em conjunto) e I. Illich. Snyders faz sua análise da educação através do modelo de escola no capitalismo, tendo como objetivo central combater o fanatismo e o derrotismo, pois os autores analisados, segundo o autor, trouxeram a ideia de que a escola é um local que não passa nada de valor. Assim, a cultura não teria nenhum valor real, e a escola deixaria de ser um local que contribuiria para combater a opressão de classe.

Já na obra *Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas* (Op. Cit.), Snyders empreende uma análise crítica de autores como K. Lewin, H. Lipitt, A. White, entre outros; já na obra *Pedagogia Progressista* (Op. Cit.) por sua vez, o autor criticou a pedagogia de J. Dewey, M. Montessori, J. Piaget entre outros. A partir dessas análises, creditou à Educação Nova o caráter de pedagogia não-diretiva.

Ainda em *Pedagogia Progressista*, segundo Carvalho (Op. Cit.) Snyders propõe o modelo de uma pedagogia que leve o aluno a um conhecimento verdadeiro e científico, trazendo a possibilidade de formação e o acúmulo de conhecimentos vindos da humanidade, a fim de que haja uma contribuição na formação escolar, bem como também forneça elementos para questionar as ideias dominantes na sociedade.

Com a publicação da *Alegria na Escola* (Op. Cit.) Snyders não abandonou a perspectiva marxista, no entanto aprofundou algumas questões tendo em vista as posições progressistas afastadas dos cânones marxistas. Nesta obra, trabalhou com três temas: a ambição de renovar a escola, a função da escola e suas relações com a cultura.

Contudo, Snyders ainda vislumbra oferecer mais um elemento contra a dominação e exploração capitalistas, o isolamento e os fracassos escolares deles decorrentes.

Snyders, na obra, coloca ainda importantes questões no sentido de unir dois temas: dar alegria e ao mesmo tempo trazer a renovação dos conteúdos culturais. Para ele, a escola deveria ser um lugar em que ocorre *satisfação* cultural e existencial. A proposta do livro, portanto, é a de encontrar a alegria na escola e a de propor uma cultura satisfatória voltada para a transformação do aluno.

Na obra *Alunos Felizes* (Op. Cit.), considerada por Carvalho (Op. Cit.) como uma continuidade de *Alegria na Escola*, Snyders traz a reflexão sobre a alegria na escola a partir de livros literários, como romances e poemas, como também biografias, autobiografias e diários. Já no livro *Feliz na Universidade* (Op. Cit.), Snyders aborda biografias de outros autores com o objetivo de ressaltar que a vida do universitário pode ser um período prazeroso. O autor trata também da alegria visando o desenvolvimento cultural e, a partir dos autores estudados, Snyders irá recolher elementos biográficos para que os estudantes possam refletir sobre os problemas encontrados na universidade.

Em sua última obra, *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (Op. Cit.), Snyders retoma um tema que diz respeito à sua própria vida e trajetória pessoal, e que já aparecia em seus primeiros escritos: a música e o papel que seu ensino pode desempenhar no contexto escolar. Na obra, Snyders traz reflexões a respeito dos compromissos democráticos e culturais escolares com a música. Para ele, a escola deve propor ao aluno e aos jovens as progressivas alegrias dos encontros com a música, com a obra-prima. O professor, neste caso, deve estar familiarizado com o universo musical, a fim de desenvolver sua tarefa adequadamente e de apresentar novos tipos de experiências musicais aos alunos.

2. Educação marxista e crítica às pedagogias tradicional e nova

Snyders, como já mencionado, foi professor universitário de formação marxista e, dessa forma, teve sua teoria baseada em princípios que pudessem levar o ser humano à igualdade social. Essa luta por igualdade social, no contexto do marxismo da época, seria alcançada através das lutas de classes. Snyders escreve suas primeiras obras no contexto do maio de 68, período em que a França passou por agudos questionamentos por parte dos estudantes e operários, que criticavam o rígido e hierarquizado sistema educacional francês – e através dele a própria configuração da sociedade.

É pelo mesmo movimento que os trabalhadores avançam e fazem avançar a escola. São os trabalhadores que reivindicam, para os seus filhos, uma escola realmente aberta a todos, a sensibilidade às injustiças da escola agudiza-se paralelamente com a convicção de que é possível uma outra sociedade. São os trabalhadores que reivindicam a compreensão e o domínio que executam. Aspiram dominar a técnica em lugar de se deixar escravizar por ela [...] (SNYDERS, 2005, p.104).

É nesse contexto que Snyders escreve o livro *Escola, Classes e Luta de Classes*, e aponta o marxismo como uma esperança revolucionária, e os educadores progressistas como tendo papel central na luta contra a opressão capitalista. As escolas em que os filhos do proletariado estudavam voltavam-se para a educação tradicional, e essa educação, segundo Leão (1999), está enraizada desde seu início, antes mesmo de a conhecermos como instituição de ensino. A educação dos filhos da classe trabalhadora, por conseguinte, não teria outra função a não ser reproduzir – e preservar – as diferenças de classe.

Segundo Planchard (2006), a educação tradicional está baseada em uma concepção livresca, concebida por manuais, e exige dos alunos silêncio, receptividade e disciplina. A educação, nesta perspectiva, se iguala ao adestramento. Assim, a Escola Nova surgiu

com o propósito de renovar a educação, de combater a educação tradicionalista. Nessa concepção, o aluno passa a ser mais ativo e ter mais liberdade, bem como o ensino torna-se individualizado. A educação, portanto, deveria ter um caráter de autoformação: dinâmico, progressista e existencialista.

Carvalho (Op. Cit.) observa que Snyders já não considerava a educação tradicional como capaz de responder aos seus próprios objetivos educacionais, e afirma que a Educação Nova, que veio pra suprir suas falhas, não teria conseguido superá-la. Para ele, seria necessário localizar os limites da educação tradicional e ultrapassá-la, bem como seria necessário ver até que ponto a Educação Nova conseguiria ultrapassar a educação tradicional, a fim de verificar quais seriam os seus limites. Dessa forma, Snyders, utiliza os pontos positivos de cada uma das formas de educação para formular uma pedagogia não-diretiva que traria em si a possibilidade de formação de um sujeito autônomo. Para Snyders, os problemas da educação tradicional estão nos conteúdos, e não em seus métodos, pois esses podem ser transformados conforme a visão que a sociedade possua.

Neste modelo de pedagogia não-diretiva, para que se fuja dos perigos do conformismo, é necessário que os alunos consigam ultrapassar seus limites não apenas como educandos, mas que possam vislumbrar os limites do modelo social e econômico que os oprime. Snyders, portanto, propõe que o aluno seja trabalhado de modo profundo e de forma que desmascare as ideologias burguesas.

A Educação Nova, prossegue Snyders, por um lado, fez avançar os métodos de aprendizagem e a relação entre professor/aluno, mas, por outro, recusou tais modelos quando não deu a devida atenção ao que se aprende; como se o conhecimento e o processo de formação do aluno fossem neutros, estando acima das relações sociais e, assim, fortalecendo a burguesia. Com efeito, a Educação Nova não teria contribuído para a formação dos alunos a fim de inseri-los na sociedade, nas lutas de classe e na transformação da sociedade capitalista.

Para Snyders, essa forma de educação não superou a educação tradicional também porque não resolveu os problemas que a própria Educação Nova colocou como falhas da educação anterior. Esse modelo de educação ainda não conseguiu seguir no caminho do espontaneísmo e do não-dirigismo, colocando-se contra aquilo que ela mesmo diz ser o mais importante: a felicidade do aluno, a alegria na escola, a cultura elaborada, a preparação para o mundo e para a democracia. Para Snyders, portanto, os métodos e descobertas só se tornarão positivos se inseridos intimamente no contexto das lutas de classes, com vistas a desmascarar a ideologia dominante.

Carvalho (Op. Cit.), nesse sentido, observa que o objetivo de Snyders não seria o de estabelecer uma relação crítica ou reformadora entre essas duas formas de educação (tradicional/Nova), mas sim construir um a pedagogia marxista, tendo como base pessoas conscientes de seu papel na sociedade, que vejam as escolas como instâncias de luta. Desta forma, o confronto que faz entre as duas formas de educação foi uma maneira para demarcar o terreno do marxismo na pedagogia e fazer adeptos para essa forma de pedagogia.

A crítica que Snyders faz desses dois modos de educação partiu de concepções marxistas que foram demarcando os limites encontrados nestas formas de pedagogia. Conceitos esses que serviriam para a elaboração de uma nova pedagogia progressista, que se basearia nos seguintes princípios: o homem enquanto ser social, liberdade, verdade no que diz respeito à realidade, desenvolvimento social e de luta de classes.

Esta pedagogia progressista propõe um modelo de educação que leve o aluno a um conhecimento verdadeiro e científico, e que traga a possibilidade de formação e posse do conhecimento acumulado pela humanidade. Desta maneira, os alunos poderão contribuir para a transformação da escola, que está ligada à realidade dos alunos, fornecendo, ao mesmo tempo, elementos para romper com o diálogo dominante. Nesse

contexto progressista, para Snyders, o professor tem o papel de guiar os alunos nesse movimento de ruptura, ao conduzi-los a uma reavaliação crítica da cultura dominante. Com essas ideias em mente, Snyders visualiza a possibilidade de transformação social e da escola, conduzida pela união de diversos setores das classes dominadas contra a classe dominante. A escola poderia se transformar, nesta perspectiva, em um local crítico e, ao mesmo tempo, de alegria, que prepara os jovens para o futuro, uma vez que eles passam a vida toda em ambientes escolares. Enfim, para o autor, a escola deveria ser um lugar de satisfação cultural.

3. Educação antiautoritária

No seu livro *Escola, Classe e Luta de Classes* (Op. Cit.), Snyders já ressaltava a necessidade de combater o autoritarismo na escola, pois, como argumento geral da obra, os filhos do proletariado eram submetidos à hierarquia com o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho. Na obra, como observado, o autor propõe, baseado no marxismo, a escola como instância da luta de classes com vistas à igualdade social. Paulatinamente, contudo, Snyders passa a focar suas análises mais na satisfação do aluno dentro da sala de aula que fora dela.

Snyders (1993) relata que a escola é um local de repressão; quando o aluno não tem opção, e tem que agir sob regras impostas pelo professor, deixa de ter alegria, pois esta é sinônimo de opção, e as regras não dão opção.

No entanto, Snyders observa que é possível implantar alegria nas ações, mesmo as obrigatórias, uma vez que a obrigação pode abrir espaço para experiências emotivas. Emoções essas que seriam vivas e violentas, mas que, no entanto, poderiam ser controladas por um conjunto de situações, levando o aluno a um novo tipo de alegria nascida dos medos gerados pela obrigação. Com efeito, as regras também são um aspecto de alegria.

A obrigação escolar ainda ajudaria o aluno a não se desviar de seus objetivos, protegendo-o contra si próprio e contra a arbitrariedade dos outros. Essas obrigações levariam o aluno para um caminho que ele, sozinho, não enxergaria; seria uma forma de progredir, uma vez que se a escola não colocasse tais obrigações para o aluno, ele não atingiria a alegria de progredir, isto é, não o incitaria a ir ao máximo de suas forças. Esse ponto, portanto, representa uma característica da educação tradicional que Snyders transforma em benefício para o aluno.

A renovação e alegria na escola são orientações que Snyders traz em suas teorias onde educar vai levar o aluno à liberdade. Tendo a escola a função de conduzir o aluno a mudar seus desejos existentes, como também a fazer surgir novos desejos, Snyders observa que o autoritarismo acontecesse na escola a partir do momento que o aluno é obrigado a aceitar uma cultura que não é a dele e que não condiz com sua realidade. É exatamente esse aspecto que o autor combate, propondo um modelo não-repressivo e antiautoritário

É preciso reconhecer realmente que a escola é de início lugar de divergência entre as maneiras de ser: do professor aos alunos, desacordo de idade, de formação, de gostos; corre-se o risco de que o professor esteja voltado para seu passado que justifica enquanto que os alunos estão voltados para o futuro [...] (SNYDERS, 1988 p.. 216).

4. Considerações finais

O artigo procurou analisar alguns aspectos da teoria de Georges Snyders em suas múltiplas manifestações. Vimos como o autor, em suas primeiras obras, buscou estabelecer um modelo de pedagogia que servisse à construção de um modelo de sociedade alternativo, o socialismo, em que as desigualdades sociais seriam eliminadas pela revolução. O autor, nesse momento, buscava afirmar a necessidade de uma

pedagogia que pudesse conscientizar os filhos dos operários que um novo mundo é possível. Essa *pedagogia engajada*, alvo de muitas críticas por parte de pedagogos tradicionalistas, serviu de base para sua produção posterior.

Procuramos mostrar, nesse sentido, que Snyders, embora reconhecesse seus méritos, via na corrente pedagógica conhecida como Escola Nova posições retrógradas, ao passo que ela baseou suas concepções na *forma* pela qual os conteúdos escolares são transmitidos, esquecendo o principal: *o que se ensina*. Essa lacuna, invariavelmente, conduziria à formação de indivíduos escolarizados, mas não preparados para exercer sua autonomia no âmbito mais amplo, o da sociedade.

Deste cenário decorre a crítica derradeira do autor, baseada nos métodos repressivos exercidos nas escolas. Para Snyders, a escola *descola* o aluno de sua realidade, e impõe, de maneira repressiva, não somente métodos e padrões a serem seguidos no âmbito escolar, mas antes – e sobretudo – certa visão de mundo *cindida*, em que a liberdade, a autonomia, enfim (para usar um termo caro ao autor) a *alegria* não são possíveis.

5. Referências Bibliográficas

CAMILLIS, L.S. Entrevista com Georges Snyders – Paris. Revista Zero a Seis. Florianópolis, no. 13, jan./jun., pp. 159-164, de 2006.

CARVALHO, R. M. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. Revista Perspectiva. Florianópolis, no.32, v. 17, 1999.

FRAGOSO, E. A. C.. Breve relato do conceito de alegria em Georges Snyders e Benedictus de Spinoza. Disponível em:<http://www.benedictusdespinoza.pro.br/Capitulo_Spinoza_Snyders.pdf>. Acesso em: 23 set. 2012.

FREIRE, E. L., BRANDÃO, A. S., SANTANA, E. Q. S., LEITE, L. L., SANTOS, T. D., SEABRA, V. F. Snyders: em busca da alegria na escola. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Snyders/164678.html>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

LEÃO, D. M. M.. Paradigmas Contemporâneo de educação: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa. No. 107, junho, pp. 187-206, 1999.

PARDAL, I. A necessária tarefa de pensar a escola inserida na luta de classes. Disponível em:< <http://revistaiskra.wordpress.com/2010/10/15/algumas-consideracoes-a-luz-do-livro-escola-classe-e-luta-de-classes-de-george-snyders/>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

PLANCHARD, E. A Pedagogia Contemporânea, Coimbra, Coimbra Editora, 2006.

SNYDERS, G. A Alegria na Escola. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1997.

SNYDERS, G. Alunos Felizes, reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, G. Escola, Classes e Luta de Classes. São Paulo: Centauro, 2005.

SNYDERS, G. Feliz na Universidade, estudos a partir de algumas biografias. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, G. Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas? Lisboa: Moraes, 1974a.

SNYDERS, G. Pedagogia Progressista. Coimbra: Almedina, 1974b.

O PREPARO E ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

Cristiane da Silva Neves⁶
Magda J. Andrade de Barros⁷

Resumo

Este trabalho tem como objetivo explicitar o preparo e a adaptação do professor com os alunos de inclusão, trabalhando assim com a diversidade que está dentro de sua natureza e não pensar que este trabalho é algo fora do comum. Mostrar a quebra do preconceito e a necessidade de possuir um compromisso com o sucesso da educação especial, exigindo que venhamos a considerar as diferenças sociais, pessoais e culturais sem reafirmar a desigualdade e exclusão. A atuação do professor é uma dimensão principal na inclusão, que não se restringe a ela, que inclui também a participação nos projetos educativos e na produção dos conhecimentos. O objetivo é igualar os conhecimentos de forma diversificada aos alunos de inclusão, na qual terão uma aprendizagem adaptada. Assim a partir da análise bibliográfica, percebemos que os alunos "especiais" necessitam de uma atenção maior por parte dos educadores.

Palavra-chave: Inclusão, Educação, Inovação Educacional.

Abstract

This paper aims to clarify the preparation and adaptation of the teacher with the students of inclusion, working well with the diversity that is within their nature and not think that this work is something out of the ordinary. Show the breakdown of prejudice and the need to have a commitment to the success of special education, requiring that we will consider the social, cultural and personal without restate inequality and exclusion. The teacher performance is a major dimension of the inclusion, which is not restricted to it, which also includes participation in educational programs and the production of knowledge. The goal is to match the skills of diverse students form inclusion, which will have an adapted learning. So from the bibliographic analysis, we realized that students 'special' need greater attention from educators.

Keywords: Inclusion, Education, Educational Innovation

1. INTRODUÇÃO

Antes de pensarmos em Incluir, é necessário refletir: “me sinto incluído ou eu me excluo?” A exclusão primeiramente necessita ser quebrada, tirada de dentro do ser humano, na qual ele mesmo precisa realizar a quebra deste paradigma, para que a partir deste momento surja a inclusão. Cada pessoa tem dentro de si, algo que a faz se sentir excluído, o corpo, o cabelo, a cor, entre outros, mas aqui estamos falando de pessoas Especiais, na qual precisamos a cada momento nos preparar com a busca de conhecimento sobre a especialidade de cada deficiente físico.

Vemos que em alguns lugares a diferença faz parte do cotidiano de muitas pessoas. A inclusão é um bom começo, para que possamos esclarecer os procedimentos de transformação, não só das escolas, mas de todo ambiente social.

⁶Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdades Network-Nova Odessa-SP. Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil (e-mail:chris_newes@hotmail.com).

⁷Professora- leciona nas Faculdades Network- Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil (e-mail: magda.andrade3@hotmail.com).

Mas como garantiremos que os professores possuirão um ótimo preparo para esta inclusão? Sabemos que a atuação do professor tem a docência como uma dimensão principal, mas que não se restringiu a ela, em que inclui também a participação nos projetos educativos e na produção dos conhecimentos.

Será que os profissionais estão cientes que é necessário ter esta atenção com alunos de inclusão? Só poderemos diagnosticar através da observação efetuada no campo de pesquisa e da análise documental, quais são métodos que permitirão que seja efetuada a comparação da teoria com a realidade, pois antes que a inclusão seja aceita nas escolas é necessário que a mesma seja aceita de uma forma igualitária pelo ser humano, pela sociedade. É necessário que todos tenham a consciência que o especial necessita de uma atenção dobrada, pois é um ser humano que está sendo preparada para viver em um ambiente real. Para que seja trabalhado com casos de inclusão é necessário que além da estrutura física da escola, que também o corpo docente esteja preparado para esta inclusão.

É necessário que o professor analise o domínio de conhecimento, aprendizagem seus alunos, além de rever as formas de avaliar, criar e adaptar além de servir como a uma nova bagagem no conhecimento, planejamento, aprimora o relacionamento com os alunos. Além da preocupação do professor em relação a formação continuada, deve ser um compromisso do sistema de ensino assegurar que estejam aptos para responder as características de cada aluno, incluindo também aqueles com necessidades especiais, fazendo assim que sejam capazes de analisar os domínios de conhecimentos dos alunos no processo de aprendizagem.

“ A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais.” (MANTOAN, 2006, p.57)

2. A INCLUSÃO

O que é Inclusão? Segundo MANTOAN(artigo 2000, p.2.): “Inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais.” É o privilégio de conviver com as diferenças. É a capacidade de reconhecer e entender o outro, ter o privilégio de conviver e compartilhar as mesmas coisas com as pessoas diferentes de nós de forma adaptada acolhendo-os sem exceção. É envolver inserir o aluno com deficiência física, mental, com poucas e altas habilidades. Enfim, é uma maneira de restituir uma igualdade que foi separada, retirada de forma segregada do ensino especial e regular, Facion (2005) então ressalta que:

“...Excluídos, marginalizados, delinquentes, discriminados, seja qual for a sua categorização, podem ser considerados em sua forma uma zona de exclusão, isto é, em um lugar social que representa a marginalidade profunda.(CASTEL,1990/ FANCION, 2005, p.5) (...) A a educação especial é parte integrante e preocupação constante, mas ainda assim, não é única”. (FANCION, 2005, p. 9).

Observa-se que a educação especial não o único problema, mas que a exclusão também faz parte do mesmo e está inserida de em outras partes da educação.

A exclusão primeiramente necessita ser quebrada, tirada de dentro do ser humano, na qual ele mesmo precisa realizar, para que a partir deste momento surja a inclusão. Cada pessoa tem dentro de si, algo que a faz se sentir excluído, o corpo, o cabelo, a cor, entre outros, mas aqui estamos falando de pessoas Especiais, na qual precisamos a cada

momento nos preparar com a busca de conhecimento sobre a especialidade de cada deficiente físico.

Todo ser humano possui uma deficiência, muitas vezes elas não são visíveis aos nossos olhos. Vemos que em alguns lugares a diferença faz parte do cotidiano de muitas pessoas.

A inclusão é um começo, para que possamos esclarecer os procedimentos de transformação, não só das escolas, mas de todo ambiente social.

“ A inclusão Escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu pelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada uma, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN, 2006, p.23)

2.1 As Primeiras Instituições

Na França no final do século XVIII, iniciou-se a fundação de instituições especializadas para surdos e cegos, mas somente entre as décadas de 60 e 80, houve o surgimento de escolas especiais reguladas pelos princípios da normatização e integração. No ano de 1904, aconteceu o primeiro desenvolvimento de uma escola para portadores de necessidades especiais intituladas “Escola De Crianças Anormais” localizada no Hospício Nacional de alienados no Rio de Janeiro e em Franco da Rocha no ano de 1921, gerou o primeiro serviço de menores, na qual deu origem ao primeiro núcleo de classes especiais do estado.

Podemos verificar que no Título e o local que foi dado a primeira instituição “Especial”, infelizmente mostra a exclusão, o preconceito, algo que ainda existe nos dias de hoje no meio da sociedade em que vivemos.

Mas como garantiremos que os professores possuirão um ótimo preparo para esta inclusão? Sabemos que a atuação do professor tem a docência como uma dimensão principal, mas que não se restringiu a ela, em que inclui também a participação nos projetos educativos e na produção dos conhecimentos.

O professor precisa idealizar seu aluno sem perceber que trabalhar com a diversidade é algo que está dentro de sua natureza e não pensar que este trabalho é algo fora do comum. Mostrar a quebra do preconceito e a necessidade de possuir um compromisso com o sucesso da educação especial, exigindo que venhamos a considerar as diferenças sociais, pessoais e culturais sem reafirmar a desigualdade e exclusão.

Tiago Wurth fundou em 1929 a escola Pestalozzi seguida pelo surgimento de instituições como Pestalozzi em Canoas em 1926, Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais em 1935 e a Apae Rj no ano de 1952, com isso os princípios da Educação Inclusiva ganhou destaque no panorama da educação na década de 90, com o destaque em dois eventos importantes: A conferência Mundial de Educação para todos em 1990 e Declaração de Salamanca em 1994, nas quais contribuirão para a ampliação de discussões avançando as pesquisas e alternativas.

Desde a declaração de Salamanca, foi proposto que as pessoas com necessidades especiais fossem matriculadas no ensino de escola regular, sendo efetivadas apenas em 1996. Nos dias de hoje ainda vemos professores dizendo que não estão preparados para trabalhar com estes alunos, sendo que o mesmo foi implantado praticamente a oito anos atrás. Esta implantação exige coragem, atrevimento, prudência e sensatez, seja na ação educativa quanto nos estudos e investigações, nos quais, sem os ajustes corretos, ela pode tornar-se uma fonte de equivocadas atitudes.

2.2 A TEORIA NA PRÁTICA INCLUSIVA

O professor que acompanha o aluno todos os dias na educação regular e sobre o professor que possui especialização na educação inclusiva, qual vemos nos dias de hoje em alguns lugares, são denominados como os professores da sala de recurso, qual trabalha somente com os alunos especiais em sala separada, atendendo os mesmos em alguns dias da semana. Em algumas cidades, estados, há dentro da sala de aula regular o professor especialista acompanha este aluno de inclusão todos os dias.

“ ... a formação do educador frente às novas propostas de educação inclusiva aponta para, pelo menos, duas modalidades de capacitação profissional.” Uma modalidade é destinada a educadores do ensino regular com pouco conhecimento em educação especial e a outra aos educadores com especialização em educação especial, conferindo a eles habilidades para o enfrentamento das adversidades do seu ambiente de trabalho.” (FANCION, 2005, p.157)

Porém, é necessário que as atenções não estejam voltadas para a oposição entre professor especialista ou generalista, pois a prática em sala de aula lhe confere essas duas características, na qual busca o aprimoramento de novas diretrizes e ações com objetivo de aprimorar a formação dirigida ao docente.

“A Inclusão social é um movimento de caráter mundial e, por esse motivo, é necessário cautela quanto a sua aplicação. Ainda faltam dados para monitorar o processo de inclusão e avaliar as reais condições de sua prática sobre os alunos com necessidades educativas especiais e a comunidade escolar.” (FANCION, 2005, p.163)

Observando a realidade, muitos dos professores que atuam nos dias de hoje, quando se formaram, não possuía o curso de Educação Especial incluso na grade educacional, mas podemos ver que poucos enfrentam este desafio quando um aluno deficiente é colocado em sua turma, outros não se preocupam em realizar um curso de Educação Especial ou em até mesmo de buscar informações referente a deficiência daquele aluno. Estes alunos necessitam receber uma educação diferenciada, mas além desta arte de ensinar, é necessário que o educador tenha informações sobre a deficiência do aluno, que se mostre competente paratrabalhar com o mesmo, tenha amor a estes alunos, assim para com o restante da sala, tenha liberdade para trabalhar aquilo que é necessário para o desenvolvimento e aprendizagem deste aluno que faz a diferença na sala de aula.

“ Entendemos assim, que a formação atual do professor não deve se restringir apenas a uma mera atualização científica dos conteúdos formais da pedagogia e da didática, ela deve se propor a criar espaços de participação e reflexão para que esses profissionais aprendam a lidar e adaptar-se com a nova realidade da inclusão e suas próprias incertezas sobre a sua profissão. Pois a influência da perspectiva tecnocrata “roubava ao professor o melhor que ele, como ser humano, pode manifestar: a capacidade de agir pensando(...) Compreendi que o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir com os seus colegas, a profissionalidade docente” (FANCION, 2005, p. 170).

Infelizmente vemos que poucos são os professores que ainda nos dias de hoje, procuram se conhecer, se especializar na Educação Inclusiva.

Ele defende uma escola que conheça a igualdade como ponto de partida e as diferenças da aprendizagem como processo ao ponto de chegada. Advertindo-nos assim que é necessário combinarmos as igualdades e as diferenças no âmbito escolar, na qual

o ensino brasileiro possui diante de si, um desafio de encontrar soluções que irão responder as questões referentes ao acesso dos alunos nas instituições escolares.

Articula-se a inclusão escolar a movimentos sociais mais amplos, que são exigidos na maior igualdade e no mecanismo equitativo no acesso a bens e serviços. Em que são ligadas a sociedades democráticas, onde pautam méritosna igualdade de oportunidades da inclusão na qual foram rompidas por formas segregadora no ensino especial e regular, sendo que “... ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (MANTOAN, 2006, p.17)

É citado o filósofo Rawls(MANTOAN, 2006, p.19), em que o mesmo impõe uma política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade. Mostra que o mesmo ao combinar os dois princípios reconheceu que as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas, e o princípio da diferença é o que garante essa reparação, na qual visa a igualdade.

Cada aluno tem o seu grau / lugar do saber, segundo o filósofo Jacotot (MANTOAN, 2006, p.21), o professor não pode negar que cada aluno possui esta capacidade, que cada um tem de ocupar diante do ensino ministrado, pois se o fizer estaria ferindo o princípio de igualdade intelectual, mas o embrutecendo-o, não o desvalorizando-o.

Em algumas escolas vimos que a insistência em dizer que os alunos são diferentes, mas o objetivo escolar no final é que todos se igualem em um conhecimento padrão.

“ A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série,(...)” (MANTOAN, 2006, p.22)

A inclusão nos prédios escolares já foram e ainda estão sendo realizadas adaptações, com a implantação das rampas, dos elevadores e das faixas amarelas para deficientes visuais, mas podemos ver ainda a resistência em alguns professores. E para esta questão a Resolução CNE n. 02/2001(BRASIL, 2001) prevê a formação de dois tipos de docentes para a Educação Especial: aqueles que são os especializados capacitados e aqueles que são os capacitados. Os especializados organizam e planejam ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores capacitados e os capacitados são responsáveis por planejam as atividades específicas diretamente com os PNES.

“ Aos contrassensos pelos quais a escola inclusiva é tão combatida, vamos responder com o sentido pleno que damos à escola que queremos para todos os brasileiros – uma escola que reconhece e valoriza as diferenças.” (MANTOAN, 2006, p.29)

Mesmo quando os alunos de inclusão estão participando da sala regular, o que se pretende destacar é que, numa visão integracionista, a presença de tais alunos não modifica a lógica de funcionamento da escola, mas dentro da sala de aula infelizmente ainda vemos a resistência de alguns profissionais.

Segundo PRIETO (PRIETO, 2006, p.34), coexistem pelo menos duas propostas para a educação especial: Primeira, que os conhecimentos acumulados referente a educação especial, teórico e prático, precisa estar a serviço dos sistemas de ensino, da escola, disponíveis aos professores, aos alunos e demais funcionários da escola, podendo revê-los em qualquer momento. A segunda é necessário configurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, específico apenas à sociedade escolar que apresente as solicitações que não é complementada pelo ensino comum, sendo assim a educação especial é marcada com a idéia de uma educação dirigida a grupos específicos

e a compreensão é marcada com a idéia de uma ação com conjuntos de ações e serviços para todos aqueles que neles necessitam no contexto normalizado.

Ao planejar, é necessário que tenham o domínio do conceito sobre a inclusão escolar, sobre as solicitações que são decorrentes de sua adoção no princípio ético-político para o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Mesmo no caso dos alunos com deficiências é necessário que estejam na escola regular mesmo que seja apenas para a socialização, mas há a necessidade de se aplicar atividades que não deixe esses alunos de fora.

Segundo a LDB e Antunes:

“...todos esses alunos devem ter direito a um atendimento educacional especializado e , preferencialmente, seu espaço de aprendizagem em classes normais, ao lado das demais crianças, evitando-se dessa forma, qualquer modalidade de segregação.” (ANTUNES, 2008, p. 13)

Sabemos que hoje a exclusão que tanto revolta, não encara como discriminação, era admitida abertamente. Para que haja o reconhecimento da inclusão, é necessário uma reestruturação das escolas e da implementação de uma pedagogia voltada para as diversidades e necessidades específicas dos alunos de contexto diversificados.

“ A meta essencial de uma educação inclusiva jamais se afasta da *pessoa global* e, portanto, se interessa pelo aprofundamento intelectual sem que isso se sobreponha ao emocional, ao físico, ao espiritual, ao criativo e ao estético. Para que essa meta se concretize, é essencial que os professores acreditem na educação inclusiva não apenas como um simples “método de trabalho” que dominando passam a aplicar ao seu cotidiano, mas como uma *nova maneira de pensar e encarar sua função educativa*, a qual passa a assumir como prioridade as relações igualitárias em detrimento às da velha educação marcadas pela prepotência e pela subserviência”. (ANTUNES, 2008, p. 21)

Isso mostra que, é necessário que o professor se coloque no lugar do outro e mesmo que não saiba qual será o diagnóstico da sala que estará trabalhando, o mesmo precisa adaptar as atividades com condições que o aluno consiga realizar a mesma. Se cada professor disser que vale a pena trabalhar para o desenvolvimento do aluno, por pequeno que seja (devido a cada grau da dificuldade) o resultado será obtido de forma positiva.

“ A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais.” (PRIETO, 2006, p. 57)

É necessário que o professor analise o domínio de conhecimento, aprendizagem seus alunos, além de rever as formas de avaliar, criar e adaptar além de servir como a uma nova bagagem no conhecimento, planejamento, aprimora o relacionamento com os alunos. Além da preocupação do professor em relação a formação continuada, deve ser um compromisso do sistema de ensino assegurar que estejam aptos para responder as características de cada aluno, incluindo também aqueles com necessidades especiais, fazendo assim que sejam capazes de analisar os domínios de conhecimentos dos alunos no processo de aprendizagem.

“Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.” (PRIETO, 2006, p. 57)

Alguns profissionais infelizmente comentem o erro em dizer que alguns dos alunos de inclusão escolar, estão na escola apenas para a socialização, a Escola é um espaço de aprendizagem para todos, mas depois vêem que mesmo com dificuldade algo do que foi trabalhado durante o tempo em que o aluno esteve na escola, obteve resultado positivo, resultado da aprendizagem. O professor tem a necessidade ter o conhecimento, de saber lidar com a questão de cada aluno, conhecimento nunca é demais. Se desejar se especializar, se especialize. Se não, apenas tenha o conhecimento e coloque-o em prática para que faça uma criança, um adolescente, um jovem, um idoso feliz, tente quebrar os paradigmas e gere uma sociedade com vida digna de ser feliz...

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de modalidade qualitativa, na qual através de livros, artigos e observações obtida através do ambiente natural. A observação e a análise documental foram métodos que permitiram comparações da realidade com as informações registradas nos documentos. É necessário que antes que a inclusão seja aceita nas escolas, elas sejam aceitas por estudantes e praticadas por gestores e professores, que no ambiente escolar, venham possuir os materiais adequados para se trabalhar com a necessidade de cada aluno. Muitos dos profissionais que concluem a faculdade, a pós graduação, acham que já adquiriram todo o conhecimento necessário, mas vemos a cada momento aparecem novos procedimentos para aprimorarem a valorização da educação seja para as crianças pertencentes a inclusão e para as crianças não “especiais”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Infelizmente nos dias atuais ainda vemos que ainda há profissionais que não fazem com que esta inclusão seja verdadeira, não planejam, não realizam adaptações das atividades para que não se sintam diferentes. É necessário um planejamento diferenciado para se trabalhar com este aluno, para ajudá-lo a pensar, a aprender.

O professor tem a necessidade ter o conhecimento, de saber lidar com a questão de cada aluno, conhecimento nunca é demais. Se desejar se especializar, se especialize. Se não, apenas tenha o conhecimento e coloque-o em prática para que faça uma criança, um adolescente, um jovem, um idoso feliz, tente quebrar os paradigmas e gere uma sociedade com vida digna de ser feliz...

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a educação inclusiva é um campo distinto, transformando-se em atendimento educacional especializado, que funcionará como suporte ao trabalho da sala de aula e às relações gerais da escola, proporcionando um ambiente capaz de acolher a todos, tanto os alunos descritos como “especiais ou como normais”.

Quando tratamos da especificidade educacional, há necessidade fazermos referência a necessidade educacional especial, compreendendo que não é uma característica da pessoa, mas a necessidade do coletivo que deseja o recebimento da educação, que entende-se como fundamental para todos, sua inclusão em relações sociais e educativas menos discriminatórias.

É necessário um planejamento diferenciado para se trabalhar com aluno “especial”, para ajudá-lo no processo de ensino-aprendizagem interativo, ou seja, é indispensável no âmbito educacional, ter profissionais habilitados na área de educação inclusiva, para

desenvolver atividades que possam interagir todos os alunos. No entanto alguns profissionais pensam que o aluno ditado como inclusão, não entende nada do que está sendo ensinado ao seu redor, esquecendo que o mesmo é um ser humano como qualquer outro.

Infelizmente nos dias atuais ouvimos muitos profissionais dizerem que se devemos nos preocupar mais com os alunos “normais”, pois ele tem que alfabetizar e não se interessa com aquele aluno “especial”. A partir do momento em que o docente se colocar no lugar do outro e mesmo que ainda não saiba qual o diagnóstico da sala que irá trabalhar, é necessário adaptar as atividades, criando condições para que o aluno consiga realizá-las. Se cada professor disser que vale a pena trabalhar para o desenvolvimento do aluno, por maior que seja o seu grau de dificuldade, o resultado será obtido de forma positiva.

6. AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Autor da Criação, meu Deus, que me deu o direito de viver, crescer e ter esta oportunidade. Aos meus pais e irmã, que me aturam todos os dias, meses e anos, que não foram fáceis... As minhas tias, tios, primas e primos... AMO VOCÊS!!!! Aos meus amigos de fora e de dentro da faculdade, muito obrigada pela força, ânimos... Sentirei muito a falta de vocês... Aos professores, muito obrigada pelos momentos que dividiram os conhecimentos, as práticas, por fazerem refletir e ir em a busca dos nossos objetivos, nós dando palavras de incentivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODRIGUES, David; *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* – São Paulo: Summus, 2006. Freitas, N Soraia; “A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo”, páginas 161 a 182.7

RODRIGUES, David; *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* – São Paulo: Summus, 2006. Mantoam, T.E. Maria; “O direito de ser, sendo diferente, na escola”, páginas 183 a 209.

SASSAKI, Romeu Kazumi; *Inclusão, Construindo um sociedade para todos* – Rio de Janeiro, WVA, 2003

FACÍON, José Raimundo; *Inclusão Escolar e suas Implicações: – Curitiba 2005. Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação*, páginas 09 a 43.

FACÍON, José Raimundo; *Inclusão Escolar e suas Implicações: – Curitiba 2005. O papel do professor na educação inclusiva*, páginas 153 a 164.

ANATUNES, Celso; *Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia: –São Paulo - Ciranda Cultural 2008.*

MANTOAM, T.E. Maria; PRIETO, Gavioli Rosângela; ARANTES, Valéria Amorim; *Pontos e Contrapontos Inclusão Escolar* – São Paulo: Summus, 2006.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. ART. 8º

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.

MANTOAM, M.T.E; a educação especial no brasil – da exclusão à inclusão escolar.<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>; Acessado em Agosto de 2012.

MANTOAM, M.T.E; *Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras.* Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000; <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1905/1745>; Acessado em Agosto de 2012.

ROMERO, A.P.H; NOMA, A.H; Educação especial brasileira pós 1990: política estatal e reforma educacional- *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.16, p. 97 - 112, dez. 2004; acessado em agosto de 2012*

SILVA, R.M; PAULA, V.M; Inclusão dos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares: uma abordagem; <http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/AVIposgraduacao090610171916.pdf>; *acessado em Abril de 2012*

SOUZA,R. M;Inclusão escolar e linguagem revisitando os PCNs; http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3536-dossie-souzarm_etal.pdf; acessado em agosto de 2012.

CRIANÇAS SURDAS: SUJEITOS INVISÍVEIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Paula Roberta Frizoni¹
Geilda Fonseca de Souza²

Resumo

Incluir no sentido educacional não se resume apenas em criar uma vaga, o que já é garantido por Lei. Incluir vai além, é buscar atender as necessidades daquele que precisa sentir-se incluído, com real acessibilidade. Pensando na inclusão de crianças surdas, precisamos atender a diferença linguística desta criança, para que dessa forma possa aprender com significado. A maneira como as crianças surdas estão incluídas no ensino regular, tem apresentado graves consequências para todo o seu desenvolvimento educacional. Suas necessidades linguísticas não são respeitadas e conseqüentemente não são atendidas, pela falta de conhecimento e preparo, dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não existe um conhecimento sobre a cultura surda, o que gera um total desconhecimento dos processos. Isso ocasiona dificuldades sobre como auxiliar corretamente a criança surda. Outro aspecto observado que interfere na aprendizagem é o currículo, sendo esse elaborado para as crianças ouvintes, assim a criança surda fica em desvantagem em relação às crianças ouvintes, pelo fato de não respeitarem sua forma linguística, se tornando sujeitos invisíveis desta educação.

Palavra-chave: Criança Surda; Escola Regular; Invisibilidade e Educação Bilíngüe.

Abstract

Include sense education not if summarizes only, that is already guaranteed by law. Include go beyond, is looking for to see the needs that who needs to feel included, with real accessibility. Thinking about the inclusion of deaf children, we need to see the linguistic difference this child for this way can learn meaning. The way deaf children are included in regular education, has presented serious consequences for all their educational development. Their language needs are not being respect and therefore are not see, the lack of knowledge and training, the professionals involved in teaching and learning, in others words, there isn't knowledge about the deaf culture, that generates a total ignorance of the processes. This causes difficulties about as support correctly deaf child. Another aspect observed that interferes with the learning is the curriculum, that is prepared for hearing children, so the deaf child stay in disadvantage compared to hearing children, because do not respect their linguistic form, becoming invisible subjects this education.

Keywords: Deaf Child; Regular School; Invisibility and Bilingual Education.

—

¹ Aluna do curso de pedagogia 2012, Faculdades Network – Avenida Ampélio Gazetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa-SP, Brasil. (e-mail: paulinha_frizoni@yahoo.com.br) ²Especialista em Libras e Educação de Surdos, Tutora do Curso Letras Libras Polo Unicamp, Professora Faculdades Network. (e-mail: gelfonseca@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

Este estudo vem problematizar as representações empíricas que a proposta de educação inclusiva tem para as crianças surdas que são inseridas em um contexto de ensino regular, como escola/ educação/ proposta, voltada para as crianças ouvintes. Isso a invisibilidade da criança surda, que são obrigadas a aprenderem da mesma maneira do que as crianças ouvintes, não havendo um currículo adaptado para a aprendizagem, prejudicando dessa forma o desenvolvimento da criança surda.

As crianças surdas são interpretadas em diferentes contextos fora do seu contexto linguístico, com isto, as definições de sujeito surdo ficam expostas a respostas errôneas sobre os processos que envolvem a aprendizagem destes sujeitos.

Ao problematizar o conjunto de representações produzidas por esta proposta de educação inclusiva, entendemos que a criança surda ainda é um sujeito desconhecido desta educação, pois somente são inseridas nas escolas por força da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse Decreto no Capítulo VI dá garantia de uma educação bilíngue às pessoas surdas, firmando a obrigatoriedade de um ensino diferenciado. Todavia, apesar de, essas crianças, serem excluídas por aprenderem diferente das demais crianças, a educação que lhes é imposta parte do pressuposto de igualdade de oportunidade sem observar a diferença linguística apresentada pelas crianças surdas que aprendem diferentemente das crianças ouvintes.

A escola tem assumido determinadas posições sobre a educação dos surdos, sem respeitar a sua diferença linguística, não entendendo a natureza dos processos que diferenciam a aquisição de conhecimentos pelas crianças surdas.

As crianças surdas são narradas através de diferentes olhares, que na sua maioria estão distantes da realidade linguística em que vivem. Na construção deste, tornou-se significativo observar o cenário da educação destas em uma escola de ensino regular que se professa inclusiva.

Minha convivência com a educação de crianças surdas, tornou-se fator preponderante para a realização deste trabalho. A partir de diferentes vivências, de estudo investigativo, das trocas de informações e dos relatos de experiências estabelecidas no ambiente pedagógico, construí os objetivos deste artigo, sendo esses: verificar; problematizar e analisar o que tem sido oferecido para educação de crianças surdas.

O trabalho procura elucidar as reflexões e as críticas da educação inclusiva vigente em questão, de que forma os sujeitos surdos são narrados, bem como o desenrolar desta educação oferecida pela escola e os conhecimentos que a mesma tem sobre surdez.

Neste artigo são abordados as questões que tratam da inclusão da criança surda na escola de ensino regular, a visibilidade de sua presença na escola, e de que forma esta escola “olha” este sujeito diferente, e os significados produzidos por este olhar.

Este texto está dividido em duas partes: a primeira, **A Proposta de Educação Inclusiva para a Criança Surda**, vem abordar a proposta da educação inclusiva segundo as concepções da escola, como as leis que garante o acesso das crianças surdas na escola, o trabalho que tem sido realizado na educação de surdos com relação à diversidade e diferença, o multiculturalismo que vem evidenciando-se nos debates educacionais.

A segunda, será trabalhada a questão da **Invisibilidade da Criança Surda na Proposta de Educação Inclusiva**, destacando a invisibilidade e o descaso das propostas de uma educação inclusiva, acentuando a necessidade de uma educação que de fato venha atender as necessidades das crianças surdas.

Incluir uma criança surda não é apenas criar uma vaga obrigatória por Lei, mas envolve questões linguísticas e culturais que precisam de uma efetiva ação.

A Proposta de Educação Inclusiva para a Criança Surda

Inclusão Social

A inclusão social é a grande marca dos novos tempos, que vem combater por meio de ações a exclusão aos benefícios da vida em sociedade. Através dessas ações, permite o acesso e a permanência das crianças com deficiência no ambiente escolar, sendo esse um dos fatores primordiais para a sociedade se tornar mais justa e com oportunidades iguais para todos.

O Art.5º da Constituição Federal (1988) destaca:

Art. 5º Todos de inclusão são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)

A política de inclusão dos alunos especiais, não consiste apenas na permanência física deste junto com os demais educandos, mas representa a concepção de rever a melhor maneira de desenvolver o potencial dessa criança, respeitando suas diferenças, para que dessa forma possam atender suas necessidades.

O princípio essencial da educação inclusiva é que todas as crianças tem o direito de aprender juntas, independente das suas dificuldades ou diferença. Diante disso, as crianças devem receber um suporte, um currículo adaptado as suas necessidades, ou seja, as escolas deveriam prover de oportunidades curriculares, para que dessa forma, possam atender a necessidade de cada criança.

O direito de fazer valer a “educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminatórias” (MANTOAN, 2006, p. 16). Diante disso, incluir não se limita apenas em inserir crianças com deficiência na escola, mas sim, fazer valer o significado do incluir, criando assim, o direito de igualdade, independente da sua dificuldade.

Direito a Oportunidade

Desde que a declaração de Salamanca (1994) proclamou que:

- . Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- . Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- . Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implantados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- . Aqueles com necessidades educacionais especiais devem tem acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as tais necessidades;
- . Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última estância, o custo da eficácia de todo um sistema educacional.

O mundo tem assumido uma nova postura no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência o que faz esta declaração ser considerada um marco de grande importância para a pessoa com deficiência, pois anteriormente a esta declaração a Educação Especial era vista como regra, e após este marco passou a ser exceção.

Através da Declaração de Salamanca (1994) o mundo vem despertando no sentido de observar o direito de que os alunos com deficiência tenham uma educação que realmente atenda suas necessidades e observe suas diferenças com respeito outorgando-lhes seus direitos.

Assim, a educação vem sendo vista como um direito de toda e qualquer criança, independente de sua etnia, classe social ou necessidade especial, todas as pessoas com deficiência estão sendo inseridas nas escolas.

Sendo esse fato reafirmado com a LDB 9394 de 1996, no Art. 58. , que assegura:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início a faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O Art. 58 prescreve que as crianças portadores de necessidades educacionais especiais, tem o direito a oportunidade de acesso e permanência de todos os alunos em escolas regulares.

Entretanto, no contexto escolar em que vivemos, por mais que esse processo de inclusão seja elaborado, ele tem apresentado dificuldades em sua implantação.

Diferença e Diversidade

Diversidade termo de extrema importância no que diz respeito à inclusão, pois se refere ao multiculturalismo, ao reconhecimento das diferenças, ao respeito à individualidade de cada um. O respeito à diversidade é um dos aspectos fundamentais para que de fato ocorra a inclusão.

Assim, “diversidade” se parece muito mais com a palavra “diferente”, anteriormente mencionada como uma ideia mais ou menos modesta da “diferença”. Ademais, lembraremos que a “diversidade” em educação nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro. (SKLIAR, 2006, p. 30)

A diversidade nada mais é do que respeitar a diferença do outro, não havendo distinção entre “nos” e “eles”, mas sim a aceitação da diferença do outro, independentemente de sua diferença, seja, cor, raça, gênero, idade, língua, classe social, etnia, religião, deficiência entre outros.

Em educação, não se deve levar em conta a melhor forma de definir a palavra diversidade, mas sim, a maneira de “melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças”. (SKILAR, 2006, p. 31). Assim, primeiramente temos que reconhecer as nossas diferenças, para que possamos compreender e respeitar a diferença do outro, para que dessa forma possa ser construída uma nova ética escolar.

A Educação de Crianças Surdas no Brasil

A educação dos surdos no Brasil é marcada por constantes embates que são marcados em diferentes contextos. Inicialmente com a chegada do educador Francês Huet³ surdo congênito que durante o Segundo Império, veio a convite de Dom Pedro II, iniciar um trabalho educacional com os surdos brasileiros no ano de 1855. Huet trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Assim, a Língua Brasileira de Sinais sofreu grande influência da Língua de Sinais Francesa.

3 Huet ex-aluno surdo do Instituto de Paris

4 Dom Pedro II tinha interesse na educação dos surdos pelo fato do seu neto filho da princesa Isabel ser surdo, além do marido da princesa ser parcialmente surdo.

5 Helen Keller era surda e cega, provou que a deficiência não impedia a obtenção do sucesso.

A partir de documentos consideráveis sobre a educação de surdos, Huet apresentou a Dom Pedro II⁴ estudos sobre a educação de surdos, e como naquela época não existia escola especial para atender crianças com deficiência, Huet solicitou ao Imperador um prédio que pudesse abrigar os alunos surdos.

Em 26 de setembro de 1857 (data em que é comemorado o dia nacional do surdo) foi fundado o primeiro Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro-RJ, conhecido como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse instituto atualmente se localiza no bairro das Laranjeiras, no Rio de Janeiro-RJ.

No início o instituto trabalhava com a educação de meninos surdos, utilizando a Língua de Sinais, mas em 1911, seguindo uma tendência mundial, determinada pelo Congresso Internacional de Milão, o INES estabeleceu no seu currículo o Oralismo como modalidade de ensino. Acreditava-se que esse método era mais eficaz, pois no convívio social a pessoa surda usaria a linguagem oral e não a escrita. Isso tinha como objetivo que a criança se tornasse o mais parecida possível com uma criança ouvinte.

Fizeram parte da educação de surdos outros institutos, como o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929 em Campinas-SP. Em 18/03/1933 esse instituto transferiu-se para São Paulo-SP, funcionando inicialmente em prédios alugados, sendo que a partir de 1939, instalou-se em prédio próprio que funcionava como internato para meninas surdas. A partir da década de 70 passou a aceitar meninos surdos, adotando o método de integração com o ensino regular. A Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller⁵ é outra instituição importante para a criança surda. Ela foi fundada em 1951 pelo prefeito da época, Dr. Armando de Arruda Pereira. Outra instituição de extrema importância é o Instituto Educacional de São Paulo (INESP). Fundado em 1954, sendo doado para a PUC/SP em 1969. Atualmente esse instituto é considerado referência nas pesquisas e estudos sobre deficiência auditiva.

A educação dos surdos em todo este processo histórico, também passou por diferentes tendências educacionais que foram sendo modificadas e substituídas diante das lutas dos surdos e suas ações políticas em prol de uma educação e inclusão que de fato respeitasse sua diferença linguística. Podemos destacar as principais tendências como: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

As crianças surdas são narradas através de diferentes olhares, pois pertencem a uma cultura diferente da comunidade majoritariamente ouvinte. Dessa forma, passam a serem interpretadas em diferentes contextos fora do seu contexto linguístico, assim, as definições da criança surda fica a desejar no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, mesmo sendo amparado por Lei, o aluno surdo necessita mais do que acesso e adaptação. No processo de inclusão no que se refere à criança surda precisam estar implícitas questões referentes à diferença linguísticas que considere todo o entorno escolar e não apenas a sala de aula. Questões referentes à sociedade/comunidade inclusiva precisam ser observadas, pois, o sujeito surdo pertence a uma comunidade linguística com singularidades e marcas de uma cultura visual. Essa comunidade tem direitos que asseguram sua igualdade de oportunidades, pois toda criança surda, independente de sua perda auditiva tem o direito ao acesso a educação.

Tendências/métodos/filosofias historicamente construídas na educação dos Surdos

Dentre outras tendências/métodos/filosofias da educação dos surdos, podemos destacar três mais importantes que são: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

O oralismo foi à primeira tendência a ser trabalhada na educação dos surdos. O oralismo,

visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo a que seja possível o uso e da leitura labial tanto nas relações sociais como todo processo educacional. Tem por objetivo levar a pessoa surda a usar língua na modalidade oral da maneira mais semelhante possível ao modelo ouvinte, pelo entendimento de que todos os surdos apresentam esta condição desde que sejam trabalhados sistematicamente em técnicas fonoarticulatórias a partir da tenra idade e que, preferencialmente, sejam auxiliados pela ampliação sonora

dos seus resíduos auditivos através de aparelhos de amplificação sonora individual ou de outros recursos técnico-eletrônico. (SÁ, 1999, p.69)

O oralismo provocou grande insatisfação, pois os profissionais não conseguiam resultados satisfatórios com todos os surdos e os próprios surdos por sua vez sentiam-se oprimidos com a constante cobrança de um uso correto da língua oral. Isto revelava a imposição social e a pretensão de transformar o surdo em uma pessoa ouvinte. A partir de 1960,

Uma professora (americana) secundária, mãe de uma menina surda, descontente com os métodos oralistas, começa a utilizar um método combinado de linguagem sinalizada, fala, leitura labial e treino auditivo numa escola na Califórnia, denominado seu trabalho de Total Approach – Abordagem Total. (SÁ, 1999, p.107)

Essa tendência defende que toda forma de comunicação é válida na tentativa da criança surda ter a garantia de seu pleno desenvolvimento. No Brasil a Comunicação Total ganhou força na década de 70 sob uma forte influência da participação de alguns educadores de surdos no Congresso Internacional da Universidade Gallaudet nos EUA que divulgaram as ideias da Comunicação Total.

Todas as escolas brasileiras que trabalhavam com educação de surdos começaram a pensar nesta nova abordagem. Entretanto essa abordagem foi bem aceita por alguns por outros não. Discutindo as questões referentes à Comunicação Total, Góes (1996), afirma que “existia uma intenção de valorizar as línguas de sinais”. (GÓES, 1996, p.3)

A Comunicação Total foi criticada pelos surdos porque não trabalhava a língua de sinais respeitando o direito linguístico do surdo. Apesar das críticas a língua de sinais passava por um processo de português sinalizado que não priorizava de fato a língua materna dos surdos. Nesse processo os surdos ficavam em um meio termo, com uma gramática do português mal aprendido e uma língua de sinais totalmente pulverizada pela gramática da língua oral.

Na década de 80, linguistas brasileiros começaram a dar maior atenção aos estudos da Libras. Assim temos, segundo Brito (1993), que

A Comunicação Total produziu um impacto muito limitado no Brasil, pois à época em que alguns especialistas retornavam dos Estados Unidos trazendo na bagagem esse tipo de abordagem, já havíamos começado a divulgar o Bilinguismo como metodologia mais adequada, e o princípio oralista inerente à Comunicação Total já havia sido rechaçado. (BRITO, 1993, p. 1-2)

As discussões em torno da educação de surdos ganharam um volume intenso diante das constantes lutas dos movimentos surdos pelo reconhecimento de sua língua e direito a ela em todos os ambientes. No bojo das discussões a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a LIBRAS como língua dos surdos, passando maior visibilidade e volume as discussões no Brasil.

Hoje as discussões em torno da educação dos surdos pairam sob uma abordagem bilíngue que,

visa à capacitação da pessoa surda para utilização de duas línguas no cotidiano escolar e no cotidiano da vida: a Língua de Sinais, utilizada pela comunidade surda do país, é a língua da comunidade majoritária, deixando critério do surdo a escolha de uma ou outra conforme a circunstância. Para alcançar tal objetivo, a abordagem baseia-se nos seguintes pressupostos: a língua de sinais deve ser adquirida como primeira língua; existe uma cultura dos surdos, diferente da cultura ouvinte; deve-se considerar o biculturalismo; a questão do aprendizado da língua; a questão do ambiente linguístico. (SÁ, 1999, p. 135-198)

A abordagem bilíngue oferece um novo olhar sobre a educação dos surdos, no sentido de valorização que procura atender as antigas reivindicações de direito a acessibilidade no que diz respeito à especificidade do direito ao uso da língua de sinais em todos os espaços sociais, bem como oferecimento do ensino de língua de sinais às crianças surdas como primeira língua e o português como segunda língua.

Segundo Kyle (1999),

(...) a língua de sinais é natural para o surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea, por isso a criança surda precisa ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, antes mesmo do seu ingresso na escola. Daí a necessidade de a criança surda, filha de pais ouvintes, bem como de sua família terem contato com adultos surdos, usuários de língua de sinais. (KYLE, 1999, p. 15-26)

O bilinguismo é apresentado como a terceira maior tendência no que diz respeito à educação de surdos, sendo considerada a tendência mais atual. Ele se originou na Suécia, tendo como princípio metodológico fundamental a defesa de que a língua de sinais deve ser vista como a primeira língua da comunidade surda, a língua materna. Assim, a fala passa a ser vista como uma possibilidade e não como uma obrigação.

A educação bilíngue parte do pressuposto de que a pessoa surda deve dominar a sua língua materna, nesse caso a língua de sinais. Com isso, ela passa a ser considerada a primeira língua do surdo. A segunda língua passa a ser considerada a língua natural de seu país na modalidade oral e/ou escrita.

Quanto ao ensino da língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concede o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a libras. (QUADROS, 1997, p. 29)

Essa visão tem sido apoiada pela comunidade surda, que busca formas que contribuem para a aprendizagem do aluno surdo.

Com quase 80 anos de proibição do uso de sinais, os surdos passavam oito anos de escolaridade, aprendiam pouco e saíam das escolas com baixa escolaridade. Como consequência isso resultava em profissões menos remuneradas, falta de acesso ao ensino superior e a salários considerados mais justos para a manutenção de sua vida.

Além de tudo, os que não conseguiam sucesso nas terapias para aquisição da oralidade satisfatória, se eram considerados incapazes, sujeitos de inteligência diminuída e na sua maioria rotulados como incapazes ou retardados. A diferença linguística não era respeitada nem discutida nas questões relativas às políticas públicas, a visão da sociedade ainda estava direcionada para a normalidade do sujeito, buscando que eles desenvolvessem a oralidade de forma que não precisassem “incomodar” ninguém ou que não fizessem uso da “mímica”.

O bilinguismo tem apresentando uma tendência de educação voltada para as pessoas surdas, nas escolas brasileiras que trabalham com educação inclusiva de crianças surdas em sua comunidade. Este bilinguismo hoje tem trabalhado efetivamente suas atividades considerando uma perspectiva de que a Língua Brasileira de Sinais deve ser a primeira língua das crianças surdas e a segunda língua, deve ser a Língua Portuguesa Escrita. Assim a oralidade fica como uma possibilidade de uso ou não, sem a obrigatoriedade imposta historicamente.

Língua de Sinais

As línguas de sinais dos surdos segundo Quadros (1997) são línguas naturais, Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. (QUADROS, 1997, p. 47)

A complexidade da Língua de Sinais pode ser comparada a complexidade das línguas orais, com o uso de todos os mecanismos sintáticos, podendo produzir todas as expressões além de transmitir qualquer conceito.

A distinção entre a Língua de Sinais e a língua oral, ocorre pelo fato de utilizar um meio visual-espacial, ou seja, na execução da língua de sinais é necessário olhar os

movimentos realizados pelo emissor, para poder compreender a mensagem. Já a língua oral é caracterizada apenas pelo ouvir, não sendo obrigatório olhar para o emissor. Como todas as outras línguas, a Língua de Sinais constantemente sofre alterações, sendo introduzida pela comunidade surda de acordo com a necessidade do grupo.

A Língua de Sinais não é universal, cada país possui sua própria língua, como as línguas orais, pois cada país possui sua cultura. Não existe um “rótulo” para ser colocado e utilizado de maneira uniforme por todas as sociedades surdas. Podemos dizer que a questão da universalidade fica por conta do impulso, dos indivíduos para se comunicarem.

Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais é considerada a língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas que vivem no Brasil, tendo como sigla LIBRAS.

A Libras se caracteriza como a língua de modalidade gestual-visual, da mesma forma que a língua oral, a língua de sinais é marcada pelos seus parâmetros.

A constituição da LIBRAS conforme Capovilla e Raphael (2001), por meio do o Dicionário Trilíngue passa por diversos parâmetros. Neste estudo, citaremos os cinco mais importantes que são:

Configuração das Mãos (CM); Ponto de Articulação (PA); Movimento (M); Orientação ou Direcionalidade (O/D) e Expressão Facial e/ou corpo (EF/C).

Os parâmetros possuem grande importância, porque ajudam na estruturação da língua e no entendimento.

A Inclusão de Libras como Disciplina

As comunidades surdas brasileiras sempre lutaram pelo reconhecimento da LIBRAS como língua, e como fruto dessas lutas e reivindicações, no ano de 2005 a Língua de Sinais Brasileira foi criada e regulamentada através do Decreto Lei nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Com isto temos a garantia de acessibilidade dos surdos ao uso da língua, o direito da criança surda na aquisição da língua; o acesso a esta no ambiente escolar; a garantia da presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula assegurando dessa forma os direitos linguísticos e o atendimento das necessidades de comunicação, com garantia a um aprendizado satisfatório.

O Decreto Lei nº 5626/05 prescreve no Art. 22 que:

As instituições federais de ensino responsável pela educação básica deve garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§2º Os alunos que têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação. §3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§4º O disposto §2º deste artigo deve ser garantido também para alunos não usuários de Libras.

Diante disto após 2005, os surdos brasileiros gozam do direito ao uso da sua língua em diferentes espaços, podendo assim, valer da respectiva legislação para garantir seus direitos e acesso a todos os espaços e vivências.

A Invisibilidade da Criança Surda na Proposta de Educação Inclusiva

Ao refletirmos sobre a inclusão de crianças surdas, precisamos levar em conta sua diferença linguística e a melhor estratégia para atender suas necessidades.

Conforme constatamos neste estudo, é de suma importância que as diferenças linguísticas dos surdos sejam consideradas e respeitadas para que seus direitos de acesso ao conhecimento, a uma vida digna sejam garantidos.

Observamos que na prática educacional estas diferenças não são respeitadas. Com isto, a acessibilidade do surdo ao conhecimento passa por desafios ainda ignorados.

As propostas de educação inclusiva, apesar da legislação ainda não observam esta diferença, nem atendem as necessidades da criança surda. Podemos dizer que a escola e os professores não estão preparados, para realmente incluir a criança surda. Constatamos isso através de observações nos ambientes em que a Língua de Sinais ainda é desconhecida pelos educadores. Existem situações em que a Língua de Sinais tem sido desvalorizada sendo vista como inferior e incapaz de explicar todos os fatos e teorias escolares. Isso resulta no uso indevido dessa língua que muitas vezes como o português sinalizado é deixada de lado por apresentar uma definição de difícil complexidade para aprendizagem.

Observa-se ainda que a Língua de Sinais é vista por alguns educadores como desnecessária, ficando o seu uso restrito aos surdos que não conseguem se comunicar oralmente ou aos surdos que não possuem capacidade intelectual para aprender português.

Algumas crianças surdas ao serem inseridas em escolas de ouvintes (aqui tratada como escola inclusiva) sem conhecer a Língua de Sinais, são trabalhadas da mesma forma que as crianças ouvintes e os resultados são analisados dentro de uma perspectiva de que não possuem capacidade de aprender, assim as crianças surdas não são vistas e compreendidas como realmente deveriam ser.

O processo de aquisição de uma língua por uma criança, passa

Por um período crítico que se iniciaria por volta dos dois anos e se encerraria por volta da puberdade. Esse período é chamado de crítico porque seria aquele mais sensível à aquisição da linguagem... caso a criança não adquira a linguagem nesse período, seu desenvolvimento linguístico será prejudicado. (QUADROS, 2008, p. 78)

Assim temos que a aquisição tardia da Língua de Sinais pela criança surda, o uso desconfigurado da Língua de sinais por muitos profissionais da educação, a falta de contato com ambiente linguístico que promova seu desenvolvimento social, tem conduzido crianças surdas a uma vida de “desertos”, sociais, culturais, acadêmicos, emocionais e de ambientes solitários. Vivia no silêncio porque não me comunicava. É esse o verdadeiro silêncio? A negritude completa do incomunicável? Para mim, o mundo inteiro era negro silêncio, a não ser por meus pais, sobretudo minha mãe.

O silêncio tem pois um sentido exclusivamente meu, o de ser a ausência de comunicação. Em outras palavras: nunca vivi no silêncio completo. Tinha meus barulhos pessoais, inexplicáveis para quem escuta. Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. Imagino sons em cores. Meu silêncio tem, para mim, cores, nunca é preto ou branco. (LABORIT, 1994, p. 19)

Esse relato descreve a angústia por um ambiente perdido, onde os desencontros humanos podem provocar instabilidade, Emmanuelle Laborit, atriz e escritora francesa, descreve em seu livro “O Vôo da Gaiivota”⁶ toda angústia e limitação presente em sua vida, diante da surdez.

⁶ O Vôo da Gaiivota é um livro comovente, escrito por quem nunca escutou o som das próprias palavras.

É notória a limitação que vive uma criança surda em um ambiente linguístico que não ofereça recurso para que ela possa acessar as interações naturais de uma criança.

O mundo em que vivemos é constituído por uma cultura ouvinte que se relaciona através de dispositivos culturais voltados para este perfil. Isto distancia a observação da singularidade da pessoa surda que vive em um mundo isolado do seu.

O mundo ouvinte é cheio de limitações e dificuldades impostas pela cultura e vivências ouvinte, assim as pessoas surdas passam a viver em um mundo de silêncio, com ausência de comunicação/interação.

A falta dessa comunicação/interação, cria barreiras. Isto pode ser constatado por meio do seguinte depoimento: “Tudo é difícil, as coisas mais simples para uma criança ouvinte representavam uma dificuldade para mim”. (LABORIT, 1994, p. 37)

As crianças surdas são interpretadas como pertencentes à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, gerando assim muita polêmica, e opiniões adversas que ao irem criando impasses resultando em discussões vazias que se perdem no transcorrer do ano letivo sem gerar nenhuma ação efetiva que mude esta realidade. Como aborda Machado (2006), existem pessoas que defendem a integração das crianças surdas na escola regular, que se baseiam nas ideias de igualdade, oportunidade e ampliação do contato com os demais alunos. Entretanto temos os que ao contrário acreditam que as pessoas surdas são caracterizadas por uma cultura específica de um grupo social não podendo, dessa forma, interagir com outra cultura.

Diante disso constatamos que as escolas regulares não estão preparadas para atender as crianças surdas, pelo fato de não possuem um currículo adaptado. Juntamente a essa questão temos o despreparo dos professores, no sentido de tempo de aquisição da Língua de Sinais e formação direcionada para um trabalho de educação bilíngue que favoreça esta especificidade linguística. Ou seja, a melhor forma de lidar com a aprendizagem das crianças, para que se obtenham resultados significativos deve considerar a formação profissional e a adequação curricular e não apenas uma inclusão que segrega e discrimina. A realidade é que a política de educação inclusiva é apenas um rótulo que tenta camuflar uma diferença não atendida dentro do processo de uma “Educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994).

“Bem, não há preparação de professores para trabalhar com surdo, somos dominados, o que quiseram foi consertar nosso “problema”. É difícil, porque somos minoria, mas estamos lutando; hoje está começando a preparação de professor para trabalhar com surdo na escola, pensando didática e materiais que utilizam a língua do surdo”. (MACHADO, 2006, p. 57) Observamos que uma das dificuldades encontradas pelo aluno surdo é a falta de preparo dos professores, pelo fato de não terem uma formação adequada para atender as necessidades do aluno surdo, ou seja, não possuem conhecimentos sobre a diferença linguística do surdo. Isso acarreta toda uma estrutura de vida diferenciada do ouvinte e observada em todo processo de educação inclusiva para pessoas surdas. Em especial nesse processo destacamos a ausência de procedimentos metodológicos que privilegiam o processo de ensino e aprendizagem.

No sentido de dirimir as dificuldades encontradas pela pessoa surda na escola que é um ambiente cultural que favorece a oralidade, se faz necessário a oportunidade de contexto linguístico que favoreça o trabalho pedagógico. Para que de certa forma o surdo seja um cidadão que viva a garantia dos seus direitos.

Essa oportunidade poderá ser oferecida através do respeito e oferecimento da Língua de Sinais, como primeira língua dos surdos. Concedendo com isto a oportunidade de desenvolvimento igualitário.

Para Goldfeld (1997), o contexto linguístico deve ser propício ao desenvolvimento da criança surda, para que possa promover e favorecer a aquisição da língua de sinais. Isto contribuiria para evitar consequências relacionadas ao desenvolvimento de habilidades como a: percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória.

Para Skliar (1997), os grupos de educadores surdos que discutem questões relacionadas à educação bilíngue dos surdos, politizam a necessidade do direito que as crianças surdas tem em relação à aquisição e uso da Língua de Sinais, para que possam participar enquanto cidadão, dos acontecimentos sociais. Para que fazendo uso de sua língua própria, possam ativamente discutir questões da vida diária, bem como interagir não somente entre seus pares, no mesmo nível de condições de igualdade, dentro de uma especificidade de diferença linguística.

O “bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27). Assim, busca respeitar a autonomia da língua de sinais e estruturar um plano educacional que atenda as necessidades da criança surda.

“Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito”. (QUADROS, 1997, p. 27)

A proposta de educação bilíngue tem sido apresentada como uma alternativa que tem atendido as necessidades das crianças surdas de um contexto diferenciado de aquisição da Língua de Sinais como primeira língua. Isso tem favorecido seu o desenvolvimento educacional e social com um ambiente de respeito e aceitação, onde a criança pode desfrutar da companhia dos seus pares bem como de ouvintes que aprenderam a sua língua, isto favorece a interação.

No contexto bilíngue, atualmente as crianças vivenciam experiências linguísticas significativas, e dessa forma adquirem experiências que anteriormente não seriam possíveis devido à falta de comunicação.

O bilinguismo, oferece a comunidade educacional ouvinte, alunos, professores, administradores e funcionários, enfim a toda a equipe envolvida no processo de aprendizagem da criança surda, vivências singulares com riquezas de fatos que flexibilizam toda negociação para uma vivência sem prejuízos para o processo de inclusão de todos. Com uma educação que não esconde o sujeito, mas sim oferece espaço para que ele possa viver sua diferença sem estranheza a inclusão da criança surda passa a ser vista com naturalidade com isso podemos afirmar que os diferentes se completam nas suas diversidades.

A criança surda anteriormente invisível por uma filosofia que apregoava sua “normalidade” e “apagamento” sem respeito à diferença, com a educação bilíngue conquista seu espaço de respeito e confiança.

Da mesma forma, esta criança surda que era vista como um problema para a educação, passa a ser vista como difusora de marcas. Assim, a visibilidade do sujeito surdo passa pela aceitação do outro e pelo encontro com seus pares. O outro só pode ser visto se este invisível existir, se for percebido nos seus diferentes espaços.

Considerações Finais

As crianças surdas nas escolas regulares ainda são invisíveis, apesar das propostas de educação inclusiva que apregoam “acesso a todos”.

Não podemos dizer que são discriminadas, que não são incluídas, pois a inclusão é um direito, sendo esse estabelecido por Lei, mas confirmamos a sua inexistência nas propostas de educação, nos currículos que ignoram sua presença. O descaso com que a diferença linguística do aluno surdo é tratada promove uma enorme desvantagem em relação ao aluno ouvinte.

Para que todas essas questões sejam resolvidas, é necessário que a escola de fato apresente a educação para estas crianças e não lhe negue o direito de viver entre seus pares, entre o conhecimento e a real inclusão. Se faz necessário que a escola encontre caminhos e nestes percorra os passos da diversidade com respeito a estas fronteiras que exigem mais do que acesso ao ambiente físico.

Os caminhos precisam ser percorridos de forma libertária, que tirem estes sujeitos do anonimato e a educação da sua incontida ignorância, apontando para um novo tempo onde os iguais sejam diferentes e esta diferença os complete e os permita existir com suas próprias marcas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Vade Mecum. 9. Ed. São Paulo: Saraiva. 2010.

BRASIL. Lei ordinária nº5626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/15626.htm.

Acessado em: 24 de julho de 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 11 de julho de 2012.

BRITO, Lucinda F. *Integração Social e Educação dos Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, v 1 e 2*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

Declaração de Salamanca: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acessado em: 05 de julho de 2012. 14

ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA RURAL DO ASSENTAMENTO I DA CIDADE DE SUMARÉ-SP

Maria Márcia Teixeira dos Santos⁸
Angela Harumi Tamaru⁹

Resumo

Este artigo tem como proposta estudar como é dada a alfabetização das crianças no assentamento I da cidade de Sumaré-SP e, assim, perceber como os educadores podem ajudar seus alunos das séries iniciais, entendendo que o processo de aprendizado pode ser um pouco mais lento dada as condições difíceis vividas por essas crianças, com professores que tenham dificuldades pela falta de materiais, além dos pais ou responsáveis, em alguns casos, não terem nem estrutura nem instrução. Para tanto, serão utilizados, entre outros autores, Paulo Freire,(1970), Barbara Freitag (1994) eMenga Ludke (1986).

Palavras-chave: Ensino Rural. Educação Básica.

Abstract

This article This article present like proposal to study like is made the education of children at the settlement I of Sumaré city, and, to perceive as the educators help ours students of the initial series, understands that the process of learning is a little slow because the difficult conditions of life this children, with teachers that have difficult cause of materials that don't have, beyond of the parents or responsible, sometimes, don't to help cause don't have structure and instruction. For this article, will be employs, the authors, Paulo Freire (1970), Barbara Freitag (1994) e Menga Ludke (1986).

Keywords: Rural Teaching. Basic Education.

Introdução

O desenvolvimento deste artigo visa entender como é dada a alfabetização no assentamento I da cidade de Sumaré SP, em crianças de 6 a 10 anos, com uma abordagem mais sociológica dessa questão, pois a criança da zona rural, ao ingressar na escola, enfrenta inúmeras dificuldades, diferente do que acontece na zona urbana, como no momento de chegada e de retorno à sua casa, pois na maioria dos assentamentos não há asfalto, saneamento básico e transporte adequado. Na maioria dos assentamentos, não há creche, entardecendo, assim, o desenvolvimento motor da criança e a socialização com outras da mesma faixa etária. Outro ponto crítico é a baixa renda, que também se faz presente, afinal seus pais vêm de uma vida na maioria das vezes sofrida e sem muita instrução para que possam dar o suporte necessário ao filho, deixando a educação em segundo plano, por conta somente da escola. Isso é visível logo quando a criança começa a estudar e, assim, tem dificuldades no aprendizado, por conta desse contexto, no processo de alfabetização.

De acordo com as bibliografias pesquisadas, a educação modifica o sujeito tornando-o homem crítico capaz de dar suas opiniões e interagir com o mundo. Só através da educação é possível ao homem passar da posição de oprimido, tanto na educação quanto

⁸Licencianda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil.(marciateixeira81@hotmail.com).

⁹Profa. Dra. do curso de Pedagogia e do curso de Psicopedagogia *Lato Sensu*, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (angelatamaru@nwk.edu.br).

no trabalho, para um sujeito crítico. Assim, temos como objetivos gerais analisar quais são as dificuldades dos alunos ao ingressar na escola e, conseqüentemente, na alfabetização, além de descobrir como são tratadas tais dificuldades. E, especificamente, discutir alternativas que venham a auxiliar no atendimento de tais alunos em sala de aula, além de motivar os pais a participarem da educação de seus filhos, pois, segundo afirma Paulo Freire (1970), “ninguém liberta ninguém e ninguém é capaz de se libertar sozinho ou sem querer, pois o sujeito só será capaz de libertar-se em comunhão com a sociedade”.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Freire (1987) trata que o educador não é aquele que “enche” os educandos de conteúdo, transformando-os em bancos ou recipientes e estas informações são recebidas docilmente. Para ele, o diálogo é mais do que uma simples conversa. No diálogo, o educando pode se expressar e não ser apenas um receptor, ele se pronuncia como um ser participante do mundo.

Para Freitag (1994), a relação entre alfabetizador e alfabetizado apresenta as dificuldades e prazeres do processo da alfabetização, que se pode dar através de conversas para que haja uma interação entre aprendiz e mestre, partindo-se do princípio de que o receptor tem conhecimento, cultura e seu modo de ver o mundo, podendo-se partir dali o início da alfabetização. Em um primeiro balanço, a autora faz um breve comentário sobre seus sucessos e derrotas em relação ao aprendiz, fala sobre o prazer e satisfação de ver o aprendiz já escrever suas primeiras cartas com algumas dificuldades e aborda o dia a dia escolar e superação das dificuldades.

O sujeito alfabetizado liberta-se e consegue ter uma boa compreensão do que ocorre na sociedade, mas, segundo Freire (1970, p.22), para ser liberto, este tem que querer, tem que buscar sua liberdade para ser cidadão do mundo, desse modo, a alfabetização deve servir para trazer melhoria em sua vida, passando a ser um cidadão esclarecido que vai saber dos seus direitos.

O tema desta pesquisa é a educação rural e, para tanto, o espaço geográfico adotado para seu desenvolvimento é o do Assentamento Rural I da cidade de Sumaré, Estado de São Paulo, tido como modelo de núcleo de assentamento em todo o Brasil.

Machado (2004, p.1) chama a atenção para as dificuldades que os estudantes da área rural enfrentam em uma escolarização que praticamente ignora a diversidade cultural existente na sociedade brasileira e o preconceito sofrido durante esse processo.

Essas dificuldades são de ordem física e moral. As dificuldades de ordem física apresentam-se na locomoção daqueles em idade escolar quando passam a frequentar escolas fora do assentamento rural. As de ordem moral aparecem através de um relacionamento preconceituoso que essas pessoas encontram tanto por parte de alunos, como dos professores, segundo o autor, (ARAÚJO, 1996).

O descaso político para implantação de um processo educacional mais adequado para essas pessoas pode ser constatado através das dificuldades que têm para poderem estudar de modo digno. Outro grande problema enfrentado na área rural é a falta de tecnologia, apesar dos avanços da Internet no mundo, existem ainda grandes dificuldades no uso de um computador na área rural o que dificulta os processos de pesquisas educacionais das crianças.

Apesar de tudo, o MST - Movimento dos Sem Terra tem procurado “abraçar a causa” da educação rural no Brasil e conseguiu com isso importante avanço nas políticas públicas, integrando a luta pela terra com a luta por uma melhor educação no campo.

Conforme dados do site PNERA (Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, 2004) sobre a educação na área rural dos assentamentos ou acampamentos do MST, temos aproximadamente 2 mil escolas públicas, das quais apenas 250 vão até o Ensino Fundamental completo e são 50 até o Ensino Médio. As demais são até a 4ª série.

Atuam nessas escolas 10.000 professores. Os estudantes no MST chegam a 300.000 pessoas, incluindo da Educação Infantil até a universidade, passando pela EJA (Educação de Jovens e Adultos) e cursos profissionalizantes. Muitos estudam fora dos assentamentos, em escolas da cidade, especialmente de 5ª a 8ª série e mais ainda no Ensino Médio. Não temos dados concretos sobre isso. O MST mantém parcerias com pelo menos 50 Instituições de Ensino, entre Universidades, Escolas Agrotécnicas, somando aproximadamente 100 turmas de cursos formais, num total de mais ou menos 4.000 estudantes jovens e adultos.

Para as pessoas que se dedicam a trabalhar a terra, o processo de implantação da educação no meio rural é longo e complicado. Segundo Machado (2004, p.1), mesmo em meio a esses preconceitos e dificuldades, consta-se, através de dados do censo aplicado aos adultos, que os assentados aspiram por educação escolar, o que demonstra que há reconhecimento dessa necessidade para a construção digna desses cidadãos.

METODOLOGIA

O trabalho traz como metodologia a pesquisa bibliográfica feita em livros e sites de publicação relativo ao tema estudado, seguida de uma pesquisa de campo, para coletar dados específicos dos Assentamentos I Sumaré-SP. Foram feitos, para tanto, análise documental dos arquivos cedidos pelo Assentamento estudado, questionário fechado aplicado aos 65 alunos do período da tarde e entrevista semiestructural aos 06 professores da escola rural como ferramentas de coleta. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tipos. Para o tema escolhido, foi de grande importância utilizar a análise documental, pois permitiu abordar dados qualitativos.

A característica principal dos métodos de pesquisa escolhidos, segundo as autoras Ludke e André (1986), é a interação, desenvolvido através de uma longa preparação. Primeiro analisamos o tema em estudo, a interação que o tema tem com a entrevista e, depois vem as formulações das perguntas, mantendo o respeito com os entrevistados, não lhes colocando respostas que não deram ou induzindo-lhes a dar respostas que não querem, respeitando todo e qualquer direito de manterem-se calados; foi preciso interação entre o pesquisador e o pesquisado, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem é perguntado, principalmente na entrevista semiestructurada, em que não há uma ordem rígida das questões. Esse método foi escolhido porque resulta num amplo estudo e esclarecimento ao problema de pesquisa desenvolvido, permitindo-nos mostrar um pouco da alfabetização da criança nas zonas rurais e seus obstáculos na escola.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O Assentamento Rural

Segundo Bergamasco e Norder (1999, p.3), no período de 1958 a 1962, foram registradas as primeiras iniciativas de assentamentos rurais no estado de São Paulo, na administração do então governador do Estado, Carvalho Pinto. O Programa de Revisão Agrária tinha como objetivo assentar 1.000 famílias, mas foram criados apenas dois projetos-pilotos, dos quais um se localizava em Campinas com 72 famílias e o outro na cidade de Marília com 103 famílias.

Os mesmos autores afirmam que, durante o governo militar, não foi feita muita coisa em prol da reforma agrária no Brasil. Apenas após a redemocratização, nos anos 80, as lutas sindicais incorporaram a reforma no debate político, com lutas dos trabalhadores rurais marcadas por conflitos, violência e embate físico entre posseiros, arrendatários e sitiantes. Através de movimentos sociais mais organizados, algum deles provenientes

dos sindicatos dos cortadores de cana, iniciou-se um novo trabalho para a reforma e ocupação de terras improdutivas.

A partir daí começaram a surgir vários assentamentos no estado de São Paulo, que possui uma forte política voltada para o agronegócio, que, segundo Bergamasco et al. (2003, p.3), conta hoje com 141 núcleos de assentamentos rurais, com 9.624 famílias em uma área total de 214.104,58 ha. Com isso, a produção agrícola no Estado passa a ter dois importantes modelos. Por um lado, a produção agrícola industrializada, com alta tecnologia, predominantemente monocultura. E, por outro, a base de trabalho familiar no contexto em que os assentamentos rurais estão inseridos.

Segundo ainda Bergamasco e Norder (1999, p.3), os assentamentos representam uma maneira concisa de reforma agrária, através de um espaço físico onde as famílias se instalam, transformando-o em objeto de exploração agrícola.

De maneira genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando ao reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. (BERGAMASCO; NORDER, 1999, p. 5)

Diante disso, o estudo dos assentamentos rurais surge num contexto de ocupação de terras através de pessoas que perderam o acesso a este recurso no decorrer de uma longa história de migração nas várias regiões do país. A relação com o espaço é captada no movimento que caracteriza a história dessas pessoas, sendo que parte delas instalou-se na cidade, há algum tempo, mas com um passado rural que as marcou profundamente e que constitui sua identidade.

4.1.1 O Assentamento Rural I Em Sumaré-SP

Segundo o site do Movimento (MST), a história dos Trabalhadores Sem Terra é marcada por muitas lutas e reivindicações, quando o Brasil vivia uma conjuntura de duras lutas pela abertura política e pelo fim da ditadura, além das mobilizações operárias nas cidades. Nesse contexto, em 1984, foi realizado o 1º encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, no Paraná, reunião que marca o ponto de partida da sua construção, quando houve 80 trabalhadores rurais que ajudavam a organizar as ocupações de terra em 12 estados, além de representantes da Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos trabalhadores), do Cimi (Conselho Indigenista Missionário) e da Pastoral Operária de São Paulo.

Os participantes concluíram que a ocupação de terra era uma ferramenta fundamental e legítima dos trabalhadores rurais em luta pela democratização da terra. A partir desse encontro, saíram com a tarefa de construir um movimento orgânico nacional. Os objetivos foram definidos com a luta pela terra, pela reforma Agrária e por um novo modelo agrícola, além das lutas por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social.

De acordo com Bergamasco, Chaves, Elias e Souza (2002, p.2), em Sumaré, os assentamentos I e II foram criados a partir do Programa de Valorização de Terras Públicas (Lei Estadual nº 4957 de 30 de dezembro de 1985), ainda no governo de Franco Montoro. A participação de setores progressistas da Igreja Católica foi bastante importante para a organização das famílias que, posteriormente, lutariam pela terra.

Ainda segundo as autoras, o grupo de Sumaré, formado por 50 famílias, que há um ano participavam das discussões, decidiu ocupar a Fazenda Tamoyo, em Araraquara-SP, cuja área já se encontrava em processo de desapropriação. Após três dias de pressão da polícia e jagunços, algumas famílias desistiram e as que continuaram partiram para uma nova ocupação, no Horto Florestal de Araras, de propriedade da FEPASA (Ferrovias Paulista S/A), onde já haviam outras famílias instaladas em barracos de lona. Em seis dias, a FEPASA consegue reintegração de posse e essas famílias, sem terem para onde ir e para pressionar o Estado, acamparam nas margens da Rodovia Anhaguera, na entrada da cidade de Campinas. Alguns meses depois, o Estado, através do Instituto de

Assuntos Fundiários (IAF), viabiliza um assentamento no Horto Florestal da Boa Vista, também sob o controle da FEPASA, no município de Sumaré. No final do processo, 26 das 50 famílias são assentadas.

Sob a forma jurídica de concessão de uso, foi criado, com 237,59 ha., o núcleo de assentamento Sumaré I. Deste total, cerca de 1 ha era inaproveitável, 18,40 foram destinados à infraestrutura, 31,47 ha. mantidos como área de reserva/preservação ambiental. Assim, coube às 26 famílias cerca de 187 ha. Nessa cidade, a área disponibilizada tornou-se modelo em cultivo de alimentos por pequenos produtores para os assentamentos do MST no país, de modo que as famílias assentadas provêm o seu próprio sustento vindo da terra, Bergamasco, Chaves, Elias e Souza (2002, p.3).

4.1.2 Localização

Segundo o site do Movimento (MST), o Assentamento I da cidade de Sumaré está localizado no Horto Florestal de Sumaré às margens da Rodovia Teodor Cundiev, na altura do Km 2,5, que, juntamente com os Assentamentos II e III, possui 26 famílias e foi fundado em janeiro 1985, o Assentamento II possui 27 famílias e o Assentamento III tem 12 famílias, fundado em outubro de 2000.

4.1.3 Infraestrutura Social

O modelo de moradia é o sistema de Agrovila, cada família tem 0,5 ha para moradia. Modelo de exploração dos lotes é de regime de economia familiar, ali não se praticamais o trabalho coletivo, os lotes agrícolas são de tamanho igual para todos. As decisões de interesse coletivo são tomadas em assembleias.

O Assentamento possui dois Centros Comunitários, Luz elétrica nas casas e na rua, telefones particulares e públicos. A Coleta de lixo é feita uma vez por semana realizada pelo Município. Há água encanada para todos e um poço artesiano administrado pela própria comunidade.

A educação fica por conta de uma escola de primeira a quarta série, pré-escola e jardim 1 e 2, alfabetização de Adultos. Os alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e os alunos do ensino médio e superior estudam em escolas do Município. O atendimento de saúde é feito pelo Programa de Saúde da Família. O serviço de segurança é o mesmo que atende os moradores da cidade.

O Lazer é realizado de várias formas, o esporte é praticado em áreas comunitárias, há lazer para a juventude, tais como música, teatro e cinema, é comum as pessoas procurarem atividades na cidade, ou na região. As Festas Comemorativas de Fundação do Assentamento e festas folclóricas como Juninas e Folia de Reis sempre são lembradas e comemoradas pela comunidade. E há também, os serviços de Correio, como, por exemplo, os de Caixa Postal.

4.1.4 Legislação

O Assentamento conta com o apoio institucional da Secretaria da Justiça e Cidadania, Fundação ITESP com o acompanhamento técnico, Escritório Regional do ITESP (Instituto de Terra de São Paulo) Araras-SP (19) 35511508/35511542 – Técnico atual Marcos Paladini.

A representação dos assentados é feita através da AMAAS (Associação dos Moradores e Agricultores Familiares do Assentamento Sumaré I e Adjacências) através do telefone (19) 3873-0951 e dos emails: amas1@terra.com.br ou assentamento1@terra.com.br.

A Associação AMAS representa o assentamento de moradores da redondeza, é uma associação sem fins lucrativos e Organização não Governamental (ONG) que procura trabalhar com a população local, procurando ajudar a melhorar a qualidade de vida dos assentados. Nesse sentido, ela tem atuação junto aos órgãos públicos, que capta recursos para ajudar a população. No momento, os assentamentos têm um convênio com o setor de Saúde de Sumaré, que procura ajudar a administrar alguns Programas de Saúde da

Família. A AMAS organiza o esporte no Assentamento, possuindo um campo profissional de futebol, um campo de futebol de areia, um barracão para as festas do assentamento, um ótimo escritório para atender os funcionários que atuam na área da saúde e também desenvolveram, juntamente com a Prefeitura, a compra direta de produtos agro-pecuários que são destinados às entidades assistenciais de nosso município. Toda a infraestrutura do assentamento foi conseguida através da luta do povo, organizado pela ONG.

Os assentados, em geral, possuem várias formas de associativismo dos quais os mais comuns são:

Núcleo de produção: a cooperação entre famílias vizinhas, famílias com afinidade ou com relações de consanguinidade;

Centrais de associações: são sociedades, sem fins lucrativos, cujo objetivo principal é coordenar as associações de produtores rurais;

Grupos: quando se refere às atividades de parte dos assentados;

Coletiva: quando se refere a atividades de todos os assentados;

Condomínio: é a forma de apropriação da terra;

Caixa agrícola: também conhecida como uma pré-cooperativa;

Mutirão: forma de associação coletiva para realização de algum tipo de trabalho;

Troca de serviço: forma simples de potencializar determinados serviços realizados por uma família (muitas vezes, há troca de produtos agrícolas no assentamento, ou seja, quem planta mandioca, pode trocar com feijão do vizinho que o sustente ou frutas por legumes, e assim por diante).

Fortalecer as forças produtivas da família;

Incentivar a divisão técnica do trabalho para que as famílias possam utilizar de maneira adequada sua força de trabalho, seus meios de produção, aumentar a escala de comercialização (compra e venda dos produtos) para com isso conseguir um maior poder de barganha comercial;

Agregar maior valor à produção agrícola primária através do beneficiamento e da agroindustrialização (um exemplo disso é que, no Assentamento I, já foi construída uma estufa para os produtores de bananas estocarem sua produção);

Ampliar o grau de organização política e social das famílias assentadas para que possam se relacionar satisfatoriamente com o Estado (Ulisses Nunes, um dos líderes do Assentamento, é Secretário de agricultura da Prefeitura de Sumaré, enquanto Antonio Segura Filho, outro líder, é o gerente contábil do Departamento de Água e Esgotos);

Desenvolver mais solidariedade entre as pessoas (o Núcleo do Assentamento I possui uma Igreja católica dedicada a São João Batista, realizando atividades religiosas e festas em louvor aos santos de devoção dos assentados).

4.1.5 Análise de dados

Entrevistamos seis professores a respeito de sua metodologia, didática, dificuldades e facilidades encontradas ao ministrar as aulas e, especificamente, alfabetizar no Assentamento.

Através dessa entrevista, constatamos que os professores têm como motivação em suas aulas o desafio de integrar essas crianças na sociedade. Para tanto, o método sociointeracionista é o utilizado, assim, o diálogo é o principal recurso didático, além da utilização de textos, brincadeiras e leitura compartilhada, recursos visuais, como utilização de fantoches. Com a roda da conversa, os professores diagnosticam os conhecimentos prévios dos alunos, assim, segundo eles, há a valorização do conhecimento que o aluno tem, e assim preparam seu plano de aula.

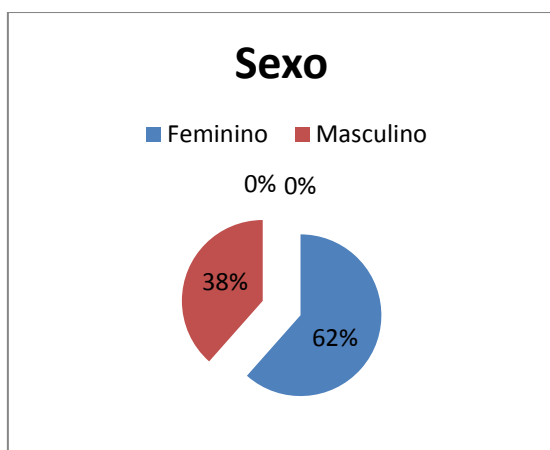
O trabalho de alfabetização é desenvolvido através de livros, músicas, desenhos, apresentações e principalmente da cultura do assentamento (o plantio feito de árvores frutíferas e hortaliças); os professores aproveitam esses momentos para desenvolverem a prática de leitura, através do conhecimento dos nomes de hortaliças e frutas.

Mesmo assim há, ainda, muitas dificuldades a serem transpostas, as principais são a não participação e colaboração dos pais, ou responsáveis, falta de material didático e o transporte para os professores. Mas essas dificuldades não os impedem de continuarem aprimorando-se, para fazer o melhor possível a essas crianças.

Para complementar esses dados, temos alguns gráficos montados a partir do questionário aplicados aos alunos observados.

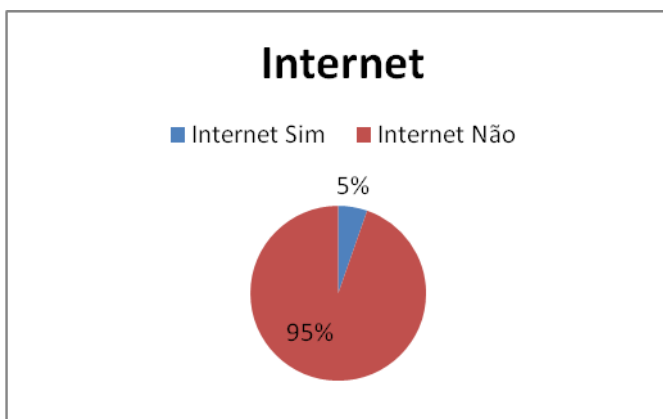
Sexo:

A pesquisa atingiu 40 meninas e 25 meninos.



internet

A grande maioria dos estudantes não tem acesso à Internet, o que dificulta bastante a pesquisa escolar, principalmente porque não existe cabeamento para internet nos assentamentos e as lan houses, que poderiam ser utilizadas pelas crianças, somente estão disponíveis no centro da cidade de Sumaré ou em bairros distantes dos assentamentos.



infraestrutura da escola

Os alunos responderam que todas as escolas possuem água, luz e telefone, mas não possuem nem Internet nem esgoto tratado e canalizado. Alguns reclamaram de trechos muito escuros no caminho para quem estuda no período noturno.

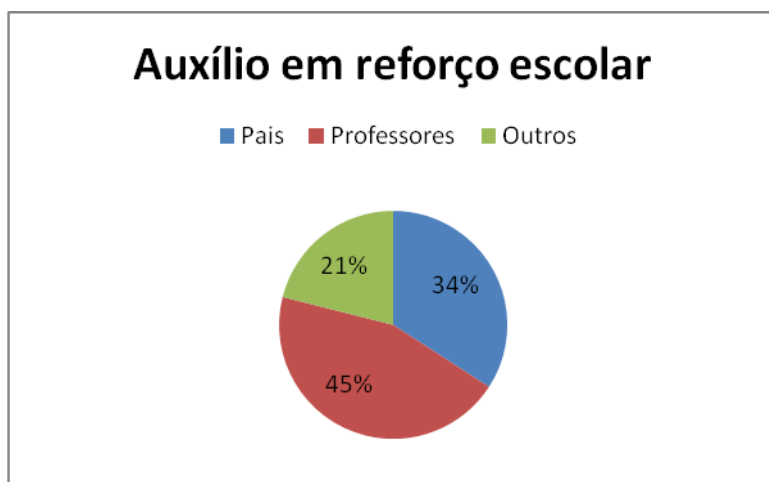
Infra estrutura da escola	
Água	sim
Luz	sim
Esgoto	não
Telefone	sim
Internet	não



Disponível em <http://www.sesumare.com.br/escolas/media/ab>

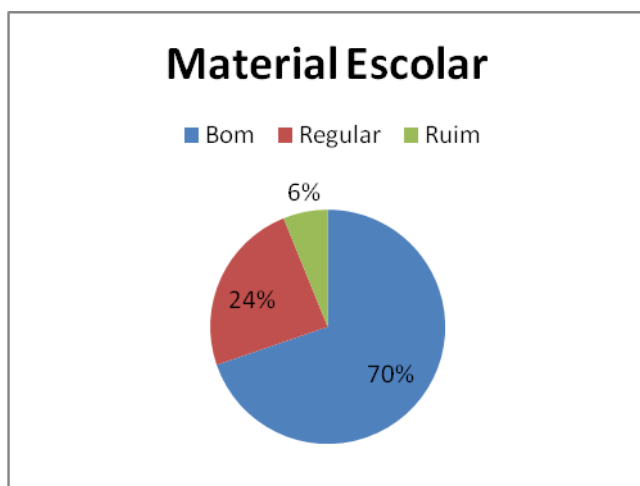
auxílio em reforço escolar

Um percentual de 34% estão tendo colaboração dos pais nos estudos em casa, mas muitos alunos reclamaram de não ter tal ajuda por conta dos pais serem semianalfabetos ou não alfabetizados, os professores, que se dividem em alas para as várias salas, não têm tempo disponível para auxiliar no reforço escolar, assim, outros preferem recorrer a irmãos mais velhos, primos e tias para esse auxílio.



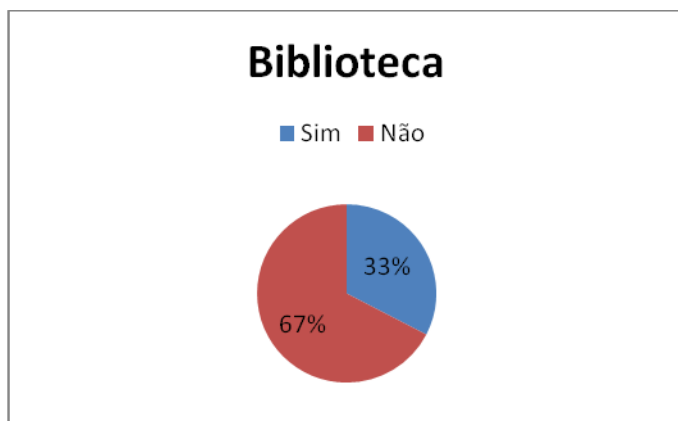
material didático

Mesmo o material didático utilizado pelos alunos sendo o mesmo utilizado pelas escolas do perímetro urbano, a maioria (70%) considera-o bom, no entanto, uma parte utiliza materiais já usados em anos anteriores e se queixam do mal uso dos livros por parte dos ex-alunos.



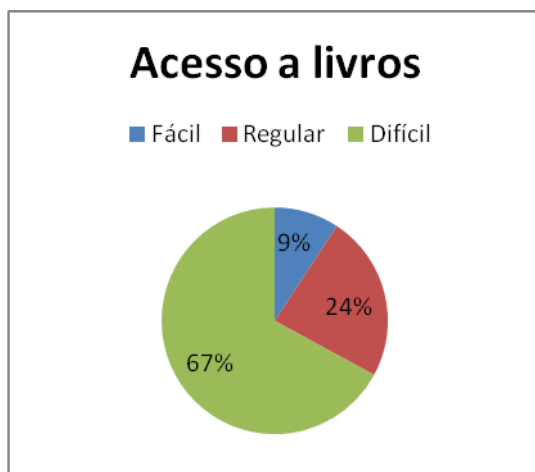
biblioteca

O assentamento I era o único que possuía uma biblioteca, porém hoje está demolida e o acesso das crianças a livros e revista ficou muito comprometido. A maioria dos alunos do assentamento I recorrem à pesquisa na Biblioteca municipal situada no centro do município.



acesso a livros

Pelo fato de não haver uma biblioteca próxima para pesquisa e leitura, a maioria dos estudantes se queixou do difícil acesso a livros didáticos e de leitura.



Com base nesses gráficos, confirmamos as dificuldades encontradas pelos professores que atuam no ensino rural do assentamento I de Sumaré e que são diagnosticadas, também, pelos alunos. Assim, podemos identificar que há vontade e prazer entre os professores por ensinar, assim como há por parte dos alunos em aprender. Contudo, é preciso que haja maior participação por parte do poder público para que essa educação seja realmente eficaz e completa.

Considerações finais

Com a realização dessa pesquisa, entendemos que, metodológica e didaticamente, os recursos utilizados pelos professores são válidos no fato de considerarem os saberes de seus alunos e, com base nesses saberes, montarem seus planejamentos e planos de aula. A alfabetização é importante para todas as crianças, independente do local onde ela se dá (se no campo ou na cidade), e independente da escola. As estratégias para garantir esse processo é que devem ser pensadas e repensadas constantemente, pois o avanço só ocorrerá com atividades planejadas de acordo com sondagens e intervenções do

professor. E, através da entrevista, comprovamos que há esse comprometimento por parte dos professores. Eles realmente procuram conhecer seus alunos, e assim suas necessidades, tanto sociais quanto cognitivas, dessa forma, propõem desafios para que reflitam sobre o que fazem e, assim, além de avançarem na leitura e escrita, tornam-se sujeitos críticos e autores de suas escolhas, assim como entendemos que deve ser uma educação real.

Porém todo esse comprometimento esbarra-se nas políticas públicas destinadas a essa parcela de estudantes. Falta material didático, infraestrutura da instituição de ensino, professores, condução. E, para piorar, muitos desses alunos não têm em sua casa o apoio necessário.

A educação rural como vimos é tão necessária e importante quanto a educação urbana, o que se faz necessário é a conscientização do poder legislativo e executivo, para essa importância, embora tenhamos avançado, ainda há muito que reivindicar, no que tange às políticas públicas.

E, através desse artigo, conseguimos compreender melhor essa realidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. A. **Os pés vermelhos e a proposta de agrupamento das escolas rurais**. São Carlos, 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação) - CECH, Universidade Federal de São Carlos.
- BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C.; OLIVEIRA, R. A. P.; PINTO, L. de B. Condições de vida e trabalho nos assentamentos rurais de São Paulo. In: **XL Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural**. Passo Fundo, 28 a 01 de julho de 2002.
- BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. Os impactos regionais dos assentamentos rurais de São Paulo (1960-1997). In: MEDEIROS, L. S.; LEITE, S. (Orgs.) **A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, Rio de Janeiro: CPDA, 1999.
- _____; CHAVES, T. de A. B.; ELIAS, G. R.; SOUZA V. F. de. **Terra e Política Em Assentamentos Rurais De São Paulo**. Campinas: Unicamp, 2002. Disponível em <<http://www.sober.org.br/palestra/12/110487.pdf>> Data de Acesso: 23 out. 2012.
- _____; RAMIREZ, G. M.; SOUZA, V. F. de. **A Organização do Espaço Produtivo do Assentamento Sumaré I**. Campinas, 2003. Disponível em <<http://www.sober.org.br/palestra/2/973.pdf>> Data de Acesso: 25 de maio de 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1970.
- _____. **Pedagogia da Libertação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1987.
- FREITAG, B. **Diário de uma Alfabetizadora**. Campinas, Papyrus 1994.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU 1986. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.
- MACHADO, V. **Uma nova concepção de educação entre assentados: Assentamento Sumaré-SP**. Piracicaba: Unimep, 2004. (Tese de Doutorado). Disponível em <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/526.pdf>>. Data de Acesso: 29 out. 2012.
- MST. **Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Disponível em <<http://www.mst.org.br/especiais/23/destaque>>. Data de Acesso: 23 out. 2012.
- PNERA. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Disponível em <<http://www.lepel.ufba.br/PNERA.pdf>>. Data de Acesso: 16 set. 2012.
- _____. *Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EduFF, 1999.
- GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? : Crianças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

GÓES, Maria C. R.. *Linguagem, surdez e educação*. São Paulo. Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. *História do Ines*. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/institucional/paginas/historiadoines.aspx>. Acessado em: 12 de julho 2012.

HONORA, Márcia. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: Desvendando a Comunicação Usada pelas Pessoas com Surdez*. Márcia Honora, Mary Lopes Esteves Frizanco. São Paulo, Ciranda Cultural, 2009.

KYLE, J. *O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos*. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LABORIT, Emmanuelle. *O Vôo da Gaivota*. Tradução Lelita Oliveira. São Paulo. Best Seller, 1994.

_____. *Libras: A língua de sinais dos surdos brasileiros*. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Acessado em: 12 de julho de 2012

MACHADO, Paulo R. *Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo*. Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos/ Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, Organizadora*. São Paulo: Summus, 2006.

_____. *O que é libras. Libras é a sigla da língua brasileira de sinais*. Disponível em: www.libras.org.br/libras.phd. Acessado em: 19 de julho de 2012.

QUADROS, Ronice M. de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre. Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice M. de. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SÁ, Nídia R. L. *Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EduFF, 1999.

SILVA, Vilma. *Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880*. Disponível: http://www.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/educacao_surdos_releitura_primeira_escola-publica-surdos-paris-congresso-milao1880.pdf. Acessado em: 26 de maio de 2012.

SKILAR, Carlos. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC, 1997.

A DINÂMICA DO CURRÍCULO OCULTO NA EDUCAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES

Greice Divina Ferreira Hoffman¹
Antonio Carlos Dias Junior²

Resumo

O artigo tem como proposta a reflexão sobre o currículo explícito e o oculto que permeiam as redes técnicas de ensino, visto que buscamos problematizar o que está camuflado no currículo, que representa fortes influências no comportamento dos alunos como a disciplinalização, a passividade e as regras que são introduzidas, ainda, em sua fase de socialização na escola. Nesta perspectiva, entendemos que a Instituição escolar, faz às vezes, de aparelho ideológico do Estado e o currículo aparece como forma sutil de estabelecer vínculos entre dominados e dominadores. O currículo está estritamente relacionado a questões econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Ao analisarmos as práticas ocorridas no âmbito escolar de uma determinada escola, observamos que esta exerce uma função primordial no processo de formação e preparação dos alunos para o mercado capitalista. Tais divergências circundam a questão que iremos explorar. Para acompanhar este percurso, dialogamos com vários autores, dentre eles APPLE (1989), GIROUX (1997), SÁCRISTAN (2000), SILVA (2007) e ZARAKIN (2002).

Palavras chaves: Alienação – Disciplina - Poder.

Abstract

This article aims to reflect on the existing curriculum and the hidden networks that permeate the teaching techniques, as it is seek to evaluate what is camouflaged in the curriculum, which presents stronger influences on student behavior as discipline, passivity and the rules that are introduced, while in his socialization at school. In this perspective, it is known that the school institution, sometimes stands as ideological tool of the state and the curriculum appears as a subtle way of establishing links between dominant and dominated. The curriculum is closely related to economic, social, political and ideological. By analyzing the practices that occurred in a particular school, it was found that this school plays a major role in the process of training and preparing students for the capitalist market. Such disagreements surrounding the issue that will be explore. To follow this route, It was reviewed the literature with several investigators including APPLE (1989), GIROUX (1997), SÁCRISTAN (2000), SILVA (2007) and ZARAKIN (2002).

Keywords: Alienation – Discipline – Power.

1 Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network 2012 – Av. Ampélio Gazzeta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (Email: hoffmangreice@hotmail.com).

2 Mestre e doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professor das Faculdades Network. (Email: acdiasjr@gmail.com).

1.Introdução

O comprometimento com esta pesquisa surgiu após a participação nas aulas das disciplinas de Sociologia e de Currículo e Produção de Conhecimento, tendo os

primeiros contatos com as obras de alguns autores que ocasionaram uma série de questionamentos e reflexões, através dos quais foi possível a elaboração deste artigo.

Pretendemos, ao longo deste trabalho, instigar o leitor a pensar sobre o currículo formal e o oculto. Iremos, pois, iniciar a discussão a partir da nossa inquietação sobre os conceitos relacionados ao currículo oculto e as relações de poder existentes no âmbito educacional.

Para discutir o assunto, falaremos sobre algo importante em nossa sociedade, que é a qualificação para o trabalho de jovens e adultos para o ingresso ao mercado de trabalho. Atualmente, observamos que as empresas procuram funcionários que tenham perfil adequado e uma educação qualificada. Para se conquistar uma vaga no mercado de trabalho, como sabemos, requer-se estudo e especialização.

Para tais pressupostos, é importante moldar as crianças desde cedo a estarem aptas à longa jornada de trabalho que as esperam. Estas, por sua vez, em seus primeiros contatos com a sociedade, ao adentrarem na escola, desde a Educação Infantil, são coagidas a viver conforme os padrões que a sociedade determina. Valores são impostos a ponto de formar profissionais obedientes, submissos e a serviço da reprodução do discurso capitalista³.

3 Capitalismo aqui empregado no contexto da obra e das reflexões do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), em que a sociedade aparece como dividida em classes antagônicas: burgueses e proletários. A dominação (econômica, social, política e ideológica) se dá em função dos primeiros em relação aos segundos. No âmbito educacional, o trabalho utiliza-se das reflexões do filósofo marxista francês Louis Althusser (1918-1990), sobretudo seu livro *Aparelhos ideológicos de estado* (2007).

Segundo Cassin (2002), as pistas deixadas por Althusser, revelam que a escola faz o papel de aparelho ideológico do Estado, pois reproduz os valores da burguesia e está a serviço dos seus interesses. Dessas acepções, podemos ressaltar que o currículo oculto, no âmbito educacional, refere-se a tudo aquilo que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para a socialização das crianças, jovens e adultos na escola.

Assim, tendo em vista a sociologia crítica da educação de origem inglesa, desenvolvida, sobretudo a partir da década de 1960, o currículo oficial das escolas refletiria códigos, implícitos e explícitos - sobretudo de classe - que estruturariam a matriz curricular e que refletiriam diferentes princípios de poder e controle (BERNSTEIN, 1971).

Desta forma, o artigo visa entender a maneira pela qual a dinâmica do currículo oculto opera nas escolas: o que está por trás do currículo institucional-oficial, da disciplinarização, da obediência, das regras e da passividade que são introduzidos nos indivíduos ainda em sua fase de socialização na escola? Haveria espaço, tendo em vista o caso concreto de uma escola voltada para o ensino profissionalizante, para atividades que fujam às instâncias de reprodução da sociedade capitalista?

O artigo problematizou estas questões, mergulhando na temática do currículo oculto, baseando-se em autores como Althusser (2007), Apple (1989), Bernsteins (1971), Cassin (2007), Giroux (1997), Pfitzner (2008), Sacristán (2002), Silva (2007), Zarakin (2002) confrontando às observações, através dos estágios, em uma escola tradicionalmente tecnicista, que propiciou questionamentos sobre o fato de a realidade poder diferir da teoria, uma vez que esta Instituição visaria à qualificação dos alunos e vida como um todo, e não apenas o mercado de trabalho.

2.HISTÓRIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE/TECNICO

Pfitzner (2008, p. 22) trata de alguns dos importantes aspectos da educação profissional no Brasil, bem como das etapas que o ensino oferece para o ingresso no mercado de trabalho:

- Educação profissional de nível básico: envolve alunos com menos de 16 anos, e os direciona na busca de uma carreira profissional, independentemente da escolaridade anterior.
- Escola profissional de nível técnico: qualifica os alunos do ensino médio diretamente ao mercado de trabalho.
- Educação continuada de nível técnico: educação continuada que qualifica pessoas que saíram do ensino técnico, reintegrando-as ao mercado de trabalho.
- Educação profissional de nível tecnológico: consiste no aprofundamento do ensino técnico, formando pessoas no nível superior. São chamados de programas terciários e são compostos pelos níveis de graduação, mestrado e doutorado.

Para aprofundar esse estudo, consideremos a história da educação profissional no Brasil do século XVI ao XXI, que está subdividida em quatro fases que serão apresentadas sequencialmente.

Pfitzner (2008) resgata alguns momentos imprescindíveis da educação no Brasil, e discorre sobre sua primeira fase, a partir da chegada dos jesuítas, em 1549. Neste período, surgiram as primeiras escolas técnicas no modelo de abrigos, com intuito de educar os menos favorecidos e desprotegidos. As atividades variavam entre artesãos, carpinteiros e pedreiros, considerados como trabalhos desqualificados e voltados à classe de baixo poder aquisitivo.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o Marquês de Pombal instituiu as aulas régias com a finalidade de torná-las profissionalizantes. Neste período, a educação era confiada à Igreja. Entretanto, com as mudanças ocorridas, a responsabilidade passou ao Estado, realizando, assim, o segundo momento da educação profissional na colônia.

No século XVIII, que foi marcado pela mineração, as pessoas deixaram sua função de artesãos para a busca dos metais preciosos, tornando acessíveis os primeiros cursos profissionalizantes que ensinavam a cunhar moedas. O curso tinha duração de cinco anos e era concluído com um teste prático, acompanhado de um certificado reconhecido pela coroa.

A segunda fase da educação profissional ocorre já no período imperial, que se consolidou pelo controle imposto pelo exército nas atividades profissionalizantes. Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, houve um avanço no sistema educacional, devido à participação do Brasil no comércio internacional, impulsionando a mão de obra qualificada e especializada.

Entre 1840 e 1856, o Brasil foi marcado pelo estabelecimento de escolas profissionalizantes em várias províncias, que ficavam sobre a proteção do exército. Foi fundado o primeiro asilo para crianças, entre seis a doze anos, composta por meninos desvalidos. Eram oferecidos cursos profissionalizantes de tipografia, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, entre outros. Estes cursos tinham duração de três anos, e ao seu término, os alunos pagavam seus estudos com o trabalho. A educação era financiada pela Igreja e pelos nobres. A terceira fase inicia-se com a Proclamação da República, em 1889, sob a influência do positivismo⁴. Este período caracterizou-se pela inclusão de projetos do governo republicano, visando à educação profissional. Para a participação neste projeto, privilegiavam homens brancos pobres, além de escravos livres. Com a abolição dos escravos, em 1888, fez-se necessário qualificar as classes mais pobres para o trabalho. ⁴ Corrente filosófica surgida na França, no século XIX, fundada por Auguste Comte (1798-1857), cujas principais características se baseavam na observação – e comprovação – dos fatos como princípio científico por excelência, bem como na crença do progresso humano.

Os positivistas, através da defesa de um estado liberal visavam uma maior inclusão de todos os cidadãos na sociedade, inclusive dos escravos livres, e foram responsáveis pela proibição do trabalho de crianças menores de doze anos, legitimado pelo Decreto nº 1.313 publicado em 17 de Janeiro 1891.

Posteriormente, devido às modificações na política de importações durante a industrialização brasileira, foram nomeados os primeiros centros profissionais em escala nacional, que compõem atualmente o sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAI, SESI, IEL, SESC, SENAR, SENAT, SEST, SEBRAE e SESCOOP). Em 1920, as províncias já contavam com escolas, aprendizes e artífices, mas começaram a perder importância com a chegada da industrialização, no primeiro mandato da era Vargas, iniciado em 1930, com o incentivo das profissões ligadas à indústria.

Em 1937 houve a primeira estruturação do sistema educacional, realizado pelo ministro Gustavo Capanema. A educação básica tinha duração de seis anos, “o ensino médio era dividido em modalidades, educação tradicional universalista, magistério, e formação de técnicos das indústrias do comércio e da agricultura” (PFITZNER, 2008, p. 63).

No mandato de Juscelino Kubitschek (1955-1960) a educação profissional ganhou impulso mediante a instalação no Brasil das montadoras automobilísticas, o que fez necessário qualificar as pessoas em um nível mais acelerado. Em 1963, no governo de João Goulart, foi desenvolvido o Programa Intensivo de formação de mão de obra (PIPMO), com o intuito de qualificar pessoas para as plataformas de petróleo. Nesta época, as empresas e as escolas do sistema “S” aperfeiçoavam as pessoas para a indústria.

Nos anos 70, a Lei nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 11 de agosto de 1971, “instituiu a educação profissional obrigatória para todos os alunos do ensino secundário das escolas públicas” (PFITZNER, 2008, p. 66), aumentando o ensino escolar para oito anos. O ensino superior foi marcado pelo crescimento das Faculdades Técnicas Fatecs, associado ao padrão *fachhochschulen*, desenvolvido na Alemanha, que transmite o ensino voltado para a prática.

Nos anos 80, com a explosão da dívida externa do Brasil, houve a necessidade de cortar alguns gastos sociais, repercutindo na descaracterização pedagógica, o que gerou a falta de profissionais especializados para trabalharem em diversas modalidades. Nesta fase, houve o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, proporcionando o crescimento dos cursos profissionalizantes.

A quarta fase da educação profissional, já nos anos 90, estabelece três modalidades de educação: básica, técnica e tecnológica, separadas do ensino médio. Esta etapa caracterizou-se pelas grandes transformações comerciais e financeiras. Através da abertura comercial brasileira e dos investimentos estrangeiros, culminando na privatização das empresas estatais, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), houve um incremento no patamar de competitividade das empresas, que representou um “capital humano qualificado e produtos inovadores” (PFITZNER, 2008, p. 68). Pfitzner (2008, p. 70) afirma ainda que as empresas brasileiras, nos anos 90, sofriam com a desqualificação da mão de obra, mediante a aparição de novas tecnologias, gerando desempregos no Brasil. Diante do baixo emprego, o governo Fernando Henrique Cardoso adotou novas propostas, que resultaram em novas reformas educacionais, através da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e do decreto 2.208/97.

Nesta reforma, para cursar o ensino técnico, fez-se necessário ter o ensino médio. Este decreto trouxe como consequência a desistência de muitos alunos, caindo a taxa de matrículas no ensino técnico. Contudo, em 2004, revogou o decreto de 2.208/97, determinando a volta do ensino técnico integrado ao ensino secundário tradicional.

A reforma educacional empreendida na década de 1990 incentivou o crescimento das escolas técnicas privadas. As instituições, que antes tinham um caráter pedagógico-técnico, estão se transformando, paulatinamente, em instituições de ensino superior e

pós-graduação, como SENAI e SENAC, cuja principal atribuição é apenas qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho.

O que é currículo?

Segundo Silva (2007, p. 15), a palavra currículo deriva do latim *curriculum*, e significa a corrida que percorremos ao longo de nossa trajetória escolar, através do qual acabamos por nos tornar o que somos: nossa identidade, nossa subjetividade.

Segundo Traldi (1984, p. 32), o currículo tem um valor considerável, pois possibilita mostrar ao educador os caminhos que alunos devem percorrer e as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Define, portanto, que o currículo abrange todas as experiências do educando. Assim, o currículo deve ser elaborado conforme as necessidades socioculturais dos alunos, e irá determinar os objetivos a serem alcançados para que eles estejam aptos a responder às exigências da sociedade.

Conforme Sacristán (2000, p. 14), a partir de diversas definições sobre o currículo, encontra-se alguns significados sobre o que ele é, e suas atribuições. O autor refere-se ao currículo como: guia de experiências que o aluno obtém na escola e o conjunto de responsabilidades da instituição escolar para promover uma aprendizagem significativa, planejada, dirigida e oferecida com intuito de promover objetivos e mudanças tendo em vista os alunos.

Outras definições são: conteúdos da educação - como planos ou propostas, modificações da conduta, programas da escola que contém conteúdos e atividades, soma das aprendizagens ou resultados das experiências que os alunos podem obter. Entretanto, por diversas perspectivas diferenciadas, o autor observa que o currículo promove a socialização e o desenvolvimento do educando.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdos, missão que se expressa por meio dos usos quase universais em todos os sistemas educativos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A partir desses termos, quando definimos currículo, estamos explicitando a concretização das funções que a escola almeja realizar para um determinado nível de educação. Podemos observar, pois, que o currículo é uma forma de pensar a educação e os alunos que a escola deseja formar.

Tendo isso em vista, devemos levar em consideração o desenvolvimento do currículo na história da sociedade. Para seguir a análise, recorreremos a Silva (2007), que apresenta aspectos fundamentais sobre o tema e suas pertinências. O autor afirma que a discussão sobre currículo surgiu no final do século XIX, nos Estados Unidos, devido à 6 industrialização e ao movimento migratório, sendo necessário incorporar as massas à educação. Com isso, pessoas ligadas à administração da educação começaram a racionalizar o processo de construção e desenvolvimento, acoplando o currículo escolar ao currículo profissional.

O professor americano John Franklin Bobbitt (1925-2003) elaborou a noção de currículo inspirado no modelo científico organizacional e administrativo do engenheiro Frederick Taylor (1856-1915). O modelo de currículo de Bobbitt apresentava a seguinte ideia, de acordo com Silva.

Os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, o currículo é supostamente: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos a ser precisamente mensurados. (SILVA, 2007, p. 12).

Desta perspectiva, aquilo que Bobbitt fez foi criar uma noção de currículo, que passou efetivamente a ser o que entendemos atualmente por currículo, seja para as instituições escolares, ou para educadores e administradores educacionais. Ele compreende o currículo como um guia para os educadores, pois nele são explicitados os objetivos a

serem alcançados, o que os professores devem ensinar, o método que será utilizado e como medir os resultados que foram apreendidos.

Assim, compreende-se que os profissionais vinculam-se a um currículo sistematizado em um conhecimento fracionado em que a escola seleciona o que vai ensinar e aplicar. Desta maneira, refletindo sobre este modelo de currículo, parece claro que ele não foi pensado para melhorar a educação, mas para controlar a sociedade e para formar o homem, adequando-o às exigências da sociedade capitalista e sua ideologia.

No entanto, o tema currículo é controverso, e as teorias curriculares buscam definir o que ele é, como se estrutura, quais interesses reflete, bem como o conhecimento que deve ser ensinado. Assim, as diversas teorias curriculares de matriz crítica estão comprometidas em responder qual conhecimento deve ser essencial para fazer parte do currículo (se é que há algum tipo de conhecimento essencial sem o qual não podemos viver), e o tipo de pessoas que se quer formar.

O que é Currículo Oculto?

Para falarmos sobre currículo oculto, devemos levar em consideração, primeiramente, o pensamento de Marx e o marxismo dele decorrente, sobretudo aquele voltado à análise crítica da educação no capitalismo e sua ideologia.

Para Marx, a ideologia representa o conjunto de representações e ideais que levam os indivíduos a pensarem e agirem conforme os padrões da classe dominante, ou seja, aqueles que detêm do poder econômico. A ideologia capitalista, assim, camufla a divisão e os conflitos entre as classes na sociedade, transmitindo uma visão equivocada e distorcida de que os indivíduos partilham dos mesmos interesses, ocultando as contradições entre as classes (dominantes e dominados). A função da ideologia é, portanto, a de fazer com que as pessoas não tenham consciência da exploração capitalista, ou, dito de outra forma, a ideologia aparece com falsa consciência (MARX e ENGELS, 2008, p. 33).

Baseando-se em Marx, Althusser teorizou sobre os diversos aparelhos ideológicos de estado que servem como instâncias de confirmação e propagação desta ideologia. O autor chama atenção para o fato de as classes dominantes reproduzirem, concerta e ideologicamente, a desigualdade por meio de instituições como a escola, a igreja, a família, os sindicatos, bem como através de seu aparato repressivo, sobretudo a polícia. Segundo Althusser, a escola é um dispositivo central de reprodução, e atua como local propício para transmitir os ideais ligados aos interesses dos grupos privilegiados às diferentes classes sociais.

Dentro desta perspectiva crítica, podemos entender a noção de currículo oculto na análise feita por pensadores como S. Boyles e H. Gintis (Apud SILVA, Op. Cit.), através do princípio de correspondência. Para os autores, a escola, mais do que transmitir o conteúdo explícito, é responsável pela socialização das crianças e jovens nas normas e padrões necessários às exigências do mercado capitalista. Nesta perspectiva, “a ideologia é expressa através de rituais, gestos e práticas corporais mais do que através de manifestações verbais” (SILVA, 2007, p. 77).

Através dessas práticas, as pessoas se conformam aos códigos de classe, bem como, em uma perspectiva abrangente, aprendem, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios pertencentes a outras esferas sociais, ligadas à nacionalidade, como também as dimensões de gênero, sexualidade ou raça (aprende a ser rico, aprende a ser pobre, aprende a ser homem, aprende a ser mulher etc.).

Desta forma, o currículo oculto ensina o conformismo, a obediência e o individualismo, que moldam o caráter dos alunos a se conformarem ao espaço rigidamente organizado da sala de aula e à pontualidade do tempo preestabelecido para a realização de cada atividade. Tais aspectos assumiriam, portanto, a preparação de crianças e jovens para o capitalismo.

Em uma abordagem também de inspiração marxista, Giroux (1997), reconhece a relação entre a reprodução econômica e a reprodução cultural, intimamente ligada à prática ideológica e à prática social: “as escolas são vistas como agentes de controle ideológico que reproduzem e mantêm as crenças, valores e normas dominantes” (GIROUX, 1997, p. 60). Para ele, a escola está ligada ao mercado e, de forma correspondente, ao trabalho. A reprodução está fortemente vinculada aos relacionamentos em sala de aula, bem como a construção do conhecimento está pautada em uma falsa consciência.

O autor nos traz, portanto, a seguinte questão: o que se aprende na escola? A partir da pergunta, ressalta que os alunos não aprendem o simples conhecimento e as habilidades instrucionais, mas a própria socialização para o trabalho. Em sua crítica, Giroux enfatiza que escola é o lugar no qual a criança pode aprender além do que está no currículo formal. Qualquer currículo destinado à transformação nas salas de aula irá falhar a menos que esta proposta esteja pautada em uma concepção sociopolítica que influencie as práticas pedagógicas em sala de aula.

Giroux, ao analisar o currículo oculto, observa, entretanto, que a escola é marcada por uma divisão concreta: professores (poderosos), de um lado, e os alunos (impotentes), de outro. A escola é um ambiente avaliador, e os alunos aprendem não somente a ser avaliados, mas aprendem a avaliarem-se a si mesmos e aos outros. Os alunos aprendem, pois: a viver em agrupamentos, a serem passivos e, conseqüentemente, a abrir mão de seus desejos e a ficar em silêncio. Além disso, são convidados a ser pacientes (não uma paciência mediada, e sim a submissão à autoridade do professor), e a suportarem, com serenidade, a negação e a interrupção de seus desejos pessoais.

A sala de aula torna-se uma miniatura do local de trabalho em que o tempo, o espaço, o conteúdo, e a estrutura são fixados pelos outros e as recompensas são extrínsecas, e todas as interações sociais entre professores e alunos são mediadas por estruturas hierarquicamente organizadas. (BOYLES E GINTIS, apud GIROUX, p. 66).

Giroux adverte ainda que não devemos olhar o currículo oculto como algo poderoso, e ruim a ponto de não termos esperança na reforma educacional. Ao contrário, o currículo oculto deve ser visto como uma possibilidade de mudança tendo em vista o contexto escolar, para desenvolver uma pedagogia diferenciada com materiais curriculares e estruturas em sala de aula que compensem todas suas características antidemocráticas.

Assim, podemos perceber claramente que as escolas, na visão crítica, são instituições ligadas à realidade sócio-política, e que estão ligadas a outras esferas da sociedade.

A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então se torna a “prática da liberdade” - o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criticamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo. (GIROUX, 1997, p. 62).

Michel Apple (1989, p. 37) critica o currículo presente no pensamento tecnicista de Tyler, que tinha como intuito processar alunos eficientes, mas que, na realidade, através de um currículo oculto, transformava-os em agentes de força de trabalho. Desta forma, Apple traz a questão de que a escola proporciona um ensino de consciência ideológica. As instituições escolares estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento, mas a produção do conhecimento técnico/administrativo necessários à expansão de mercados e a controlar a produção e as pessoas, nos padrões exigidos pela indústria. O ensino técnico/administrativo, assim, é acumulado e age na forma de capital cultural e capital econômico, controlado pela classe dominante.

Apple mostra que as escolas são agentes fundamentais para o crescimento econômico. A escola, através do currículo oculto, distribui seus alunos de forma hierárquica para o trabalho e transmite valores e normas para os alunos se adaptarem ao seu cargo ocupacional. Através dos currículos técnicos e científicos, os alunos adquirem conhecimentos e aprendem a investir suas capacidades adquiridas em melhores cargos. Compreende-se, assim, que a economia capitalista requer produção e conhecimento

técnico para manter o aparato econômico, e requer pessoas qualificadas para o funcionamento do sistema.

Ainda segundo Apple, o ensino técnico não é uma mercadoria neutra na sociedade capitalista. O conhecimento técnico-administrativo foi patrocinado pelas empresas que, por sua vez, através da ideologia, dominam os diversos tipos de currículos e práticas pedagógicas que as universidades e instituições técnicas exercem.

O uso das universidades para gerar e preservar conhecimento técnico baseado na pesquisa básica e aplicada foi bastante eficaz. O custo risco (sic) tanto da produção de pessoal treinado para trabalhar na indústria quanto da produção da pesquisa fundamental da grande parte de pesquisa industrial depende recaem (sic), em grande parte sobre a população em geral. Em parte, isso explica porque o currículo explícito das escolas – o conhecimento legítimo dentro da caixa preta – parece estar organizado tendo em vista a universidade. Isto é, o fato de que uma grande parte da escolarização aponta para as escolas superiores e para os institutos técnicos superiores. (APLLE, 2002, p. 65)

Em pesquisa desenvolvida sobre o currículo oculto, Zarakin partilha das ideias de P. Bourdieu e J.C. Passeron (Apud Zarakin, 2002, p. 60), que apresentam uma visão crítica da escola. Estes pensadores tratam a educação como instrumento de reprodução e transmissão ideológica.

O sistema de ensino, a partir do poder simbólico que possui, decide quais valores e significados devem ser produzidos e quais devem ser excluídos. Por exemplo, o currículo escolar é produto de um processo arbitrário de seleção e exclusão em um conjunto de saberes existentes num determinado momento. O resultado é o saber legítimo que não é outra coisa que os valores do grupo dominante (BOURDIEU E PASSERON, *A reprodução*, apud ZARAKIN, 2002, p. 60). Zarakin (2002) aponta que as paredes institucionais são um dispositivo que reproduz o capitalismo, transmitindo discursos, com intuito de dominar os hábitos das pessoas. O autor traz reflexões importantes sobre a domesticação silenciosa que remete às paredes institucionais como forma de poder e manipulação, que são construídos por práticas como a manipulação cultural e material.

Salienta ainda que a escola é um dos aparelhos de dominação e produção capaz de transformar pessoas em indivíduos dóceis e disciplinados para a reprodução social, cultural, econômica e histórica. Contudo, observa que a escola moderna tem o poder de transformar as pessoas, ainda na fase de socialização, em seu primeiro contato com a educação.

Os alunos, por sua vez, passam por etapas de condicionamento, onde aprendem o que é certo e errado segundo padrões que a sociedade impõe como verdadeiros. O indivíduo é resultado do dispositivo (escola) que o constrói como um sujeito passivo, submisso a responder às exigências do capitalismo.

Zarakin (2002) estabelece quatro classificações de poder dentro da instituição escolar.

[...] poder como habilidade de uma pessoa em relação à sua capacidade; poder como habilidade de uma pessoa impor sua vontade sobre a outra; poder como controle de lugares e dos espaços em que os alunos desenvolvem suas atividades cotidianas e interagem com outras, poder como organização dos relacionados ao trabalho é a produção. (ZARAKIN, 2002, p. 28).

Podemos salientar outro fator visto como instância de poder no âmbito escolar: a organização espacial da escola, refletido nos espaços hierarquizados e restritos somente para aqueles que têm o poder (a sala do diretor, coordenadores entre outros espaços). O acesso e a exclusão, pois, dependem do poder de cada indivíduo.

Silva (2002), diante das teorias que vislumbram a noção do sujeito como produto ideológico, verificou, seguindo as pistas deixadas por M. Foucault (1926-1984), que não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

Assim, sobretudo em oposição ao marxismo, Silva observa que Foucault. Concebe o poder não como algo que possui nem como fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como relação, como móvel e fluido, como capilar e estando por toda parte. Ainda em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes (SILVA, 2002, p. 120).

Para Foucault (2006), o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo: o louco, o homossexual etc. Todos recebem sua identidade a partir da cultura que os define. O indivíduo é resultado, portanto dos aparelhos e das instâncias de poder que os estabelecem como tal. Diante de tais conceitos, o pós-estruturalismo vai criar linhas de fuga, formar alunos mais críticos, através de atividades que desenvolvam a experimentação (atividades que promovam a criatividade).

Análise de um uma instituição voltada para o ensino profissionalizante

5 A instituição escolhida é uma escola que oferece formação desde ensino fundamental até ao nível técnico, e está situada na região de Sumaré-SP. Por motivos éticos não iremos especificar seu nome.

Durante todo o período de graduação em pedagogia, presenciamos por meio dos estágios várias instituições nas modalidades estaduais e municipais. Porém, o que nos chamou a atenção foi uma determinada instituição em particular. O ensino desta escola é desenvolvido por meio de propostas pedagógicas diferenciadas. No ensino fundamental, por exemplo, é oferecido às crianças um ensino amplo, com atividades extracurriculares distintas das demais instituições de ensino, com uma carga horária extensa. A partir do segundo 2º ano do ensino médio, os alunos têm oportunidade de ingressar no ensino técnico (complementar), que permitirá o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos tendo em vista a inclusão no mercado de trabalho.

Esta Instituição incentiva seus alunos ao ensino técnico, e promove eventos para que os alunos possam conhecer alguns empresários e funcionários de algumas empresas. Através de palestras, nas diversas áreas que estão em alta no mercado, proporciona aos jovens alunos pensarem sobre qual área mais se identificam.

Em nossas observações, presenciamos jovens em uma dupla jornada de estudos, o ensino regular (médio), no período da manhã, e técnico, no período da tarde. Estes jovens são organizados e disciplinados em todos os aspectos e realizam suas atividades com perfeição. Suas atitudes dentro da escola chamam a atenção pelo respeito aos educadores e pela busca do conhecimento. Frequentemente nos deparamos com estes alunos nos corredores ou em seu período de descanso, lendo livros, estudando ou realizando alguma atividade disciplinar. Podemos assim entender que estes jovens têm como objetivo o ingresso em empresas de grande porte, e lutam por este ideal, almejando um futuro próspero.

Entretanto, fica a questão – tendo em vista, sobretudo, a crescente deterioração do ensino público brasileiro: o que levou os jovens desta Instituição a agirem de forma diferenciada? Quais os padrões disciplinares que a Instituição utilizou na escolarização e na socialização destes alunos? Gostaríamos de destacar, primeiramente, algumas situações que apontam para tendências tecnicistas na escola pesquisada.

O primeiro fator diz respeito aos uniformes⁶ e à alimentação, que se assemelham aos de uma empresa (bandejeões, talheres à direita, sobremesa à esquerda). Durante as refeições os alunos não ficam correndo pelo pátio, como os das demais instituições de ensino que estagiamos; ao contrário, todos ficam sentados e permanecem organizados. Verificamos o comportamento dos alunos que, em geral, são disciplinados em todos os aspectos, tanto na hora da entrada e saída, como na organização das filas, na realização das

atividades dentro da sala de aula, no relacionamento e no respeito com os professores e funcionários. Os horários são esquematizados a fim de que os alunos aprendam rigorosamente os planos realizados para cada série subsequente.

6 O uniforme é obrigatório (como em uma empresa); as meninas usam saia, camiseta branca com o emblema da escola e casaco, e os meninos calça, camiseta branca com o emblema da escola e casaco. Os uniformes têm o mesmo padrão de cores, preto e branco.

Outro fator a ser destacado como forma de controle, refere-se à constituição arquitetônica da escola. As salas de aula são compostas, ao seu redor, por longas vidraças, que permitem à direção visualizar o que ocorre dentro das salas de aula. Estas são extremamente limpas, as carteiras e pinturas, intactas, e os corredores amplos e organizados. A Instituição pesquisada, como observado, é diferenciada (período integral) e seus horários são rígidos: o ensino fundamental compreende-se um período de 8 horas; já o médio faz a dupla jornada entre o ensino tradicional (manhã) e o técnico no período da tarde. Tendo em vista o tempo em que permanecem na Instituição, os espaços e arquitetura dos prédios são adequados à comodidade dos alunos.

Desta perspectiva, podemos recuperar o pensamento de Zarakin (2002), que discute que a escola, o seu espaço e salas de aulas são estruturadas, propositalmente para receber os alunos, tendo em vista o confinamento e a disciplina, e não algo neutro que objetiva apenas o bem-estar dos alunos. A arquitetura cria limites artificiais onde o corpo é confinado e educado. Assim, um prédio regula a forma com que as pessoas encontram-se no espaço, e, portanto favorece certos tipos de relacionamento entre elas. (ZARAKIN, 2002, p. 39)

O terceiro ponto a ser destacado é a realização de aulas com auxílio de materiais que se assemelham a uma linha de montagem. A Instituição oferece aulas complementares com utilizando jogos LEGO, um brinquedo com diversas peças que a criança deve articular e formar, a partir delas, um novo brinquedo. Esta atividade é proposta uma vez por semana aos alunos. É curioso, pois os professores enviam um caderno de orientação, sendo inseridos neles alguns desenhos atrativos, que os alunos devem observar e fazer uma releitura, utilizando as peças do jogo.

Ao final, os alunos devem relatar aos companheiros sobre o aprendizado a respeito das peças que utilizaram. É impressionante, sobretudo porque, para decodificar o desenho, é necessário um construtor (que monta as peças), o relator (o aluno que desenha) e um apresentador (que falará sobre o desenho que o grupo realizou). Esta disciplina é oferecida logo no primeiro ano do ensino fundamental, estendendo-se ao ensino médio⁷. Outro elemento a ser observado diz respeito aos horários esquematizados. Na escola observada, os professores seguem rigidamente os horários para o cumprimento do cronograma proposto pela direção.

7 Em relação aos materiais didáticos, alguns se assemelham a uma linha de montagem. Devemos levar em consideração que esta escola é financiada pela indústria, e a partir dos primeiros contatos dos alunos no ensino fundamental I, são preparados para o fundamental II, em que aprenderão a parte robótica, aprimorando seus estudos para o ingresso no ensino técnico.

Observamos, de fato, que o currículo oficial desta instituição promove e incentiva a entrada dos alunos a indústria. O currículo oculto é explicitado nos atos e atitudes dos alunos de acordo com o que exigem as empresas capitalistas, uma vez que eles reproduzem comportamentos tipicamente corporativos que, muitas vezes, não fazem parte do conteúdo oficial das disciplinas.

Essa dinâmica, explícita e implícita, todavia, é temporariamente rompida através de atividades desenvolvidas pelos professores no sentido de promover a criatividade de seus alunos. Desta forma, atividades como aulas de música, dança, teatro e artes de modo geral são desenvolvidas regularmente. Pudemos vivenciar nas aulas de música alunos que se sobressaem na busca da perfeição e do entendimento das notas musicais.

Nas aulas de dança, realizam gestos com precisão. Nas aulas de artes, confeccionam trabalhos extraordinários e pinturas diferenciadas.

Compreendemos e visualizamos nestas atividades de caráter lúdico o fato de que os educadores podem romper com a dinâmica do currículo oculto, fornecendo aos alunos atividades que os levem a refletir sobre sua atuação no mundo. Nesse sentido, na Instituição pesquisada, presenciamos docentes que lutam para a qualidade do ensino e o bem estar dos alunos.

As educadoras não ficam retidas somente nos livros curriculares, elas propiciam momentos de descontração entre a teoria e a prática. Tudo o que observamos nesta instituição, rotulada como tecnicista, nos surpreendeu. A instituição não está somente preocupada com a qualificação de seus alunos para o mercado de trabalho, mas com suas vidas, dentro ou fora de uma empresa.

O currículo oculto, de fato, opera no âmbito escolar da realidade observada. Mas vivenciamos educadores que lutam com o sistema e tentam romper com essa dinâmica, oferecendo experiências que promovam o desenvolvimento da criatividade como forma de construção do conhecimento e aprendizagem significativa. Professores que proporcionam atividades de ensino e provocam mudanças no comportamento dos alunos, estimulando-os a contextualizarem o meio em que estão inseridos e futuro que os esperam.

Conclusão

Ao longo deste artigo buscamos problematizar os conceitos de currículo e de currículo oculto na educação, em especial nos cursos profissionalizantes. A necessidade de compreender esta dinâmica revelou momentos surpreendentes sobre a história do currículo na educação técnica e no ensino profissionalizante. Entendemos, ao longo do artigo, que o currículo é um espaço de poder e tem papel categórico na reprodução da estrutura e da sociedade capitalista, de acordo com os conceitos dos diversos autores com os quais buscamos refletir.

Embora concordemos com esses autores, mas tendo em vista a pesquisa de campo, podemos concluir que, em alguns aspectos, a teoria difere da prática. Por exemplo, a análise feita por Boyles e Gintis (Apud SILVA, 2007, p. 77) que retrataram os traços de subordinação, disciplina e conformidade dos alunos, o que não presenciamos, necessariamente na escola observada. Como discutido, os educadores podem promover momentos de criatividade; momentos esses que permitem o diálogo, a interação e a troca de ideias.

A disciplina existe e a pudemos presenciar, mas de uma forma inversa (positiva) do que os filósofos colocaram. Salas bem organizadas, silêncio como forma de respeito ao professor e não como algo imposto, são exemplos. Ainda tendo em vista a pesquisa de campo, bem como a análise feita por Apple (1989) sobre o conhecimento técnico administrativo patrocinado pelas empresas, ela nos parece adequada, uma vez que, por trás de todo o contexto escolar, o currículo institucional oculta traços como conhecimentos, ideias, hábitos, e valores que são reverberados no cotidiano dos alunos, configurando formas de dominação.

Contudo, a dinâmica do currículo oculto, tal qual analisada pelos autores marxistas como reprodutores da ideologia capitalista, possa também proporcionar, inversamente, valores de dignidade e respeito. A partir disso, devemos levar em consideração as palavras de Foucault, que nos diz que a instituição escolar influencia os alunos no seu modo de pensar, mas que o poder está disperso e fragmentado, e que não podemos eleger um foco central e unívoco de dominação, tal qual o fazem os autores marxistas.

Agradecimentos

Agradeço a colaboração dada pelo professor Antônio Carlos Dias Junior, além do apoio de meus familiares e amigos na construção e concretização deste artigo.

Referencias Bibliograficas

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro, Graal, 2007.
- APPLE, Michel Whitman. **Educação e poder**. Porto Alegre, Artes médicas, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo, Moderna, 2006.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. Routledge & Kegan Paul, Boston, 1971.
- CASSIN, Marcos Cassin. **Louis Althusser e o papel Político/ideológico da escola**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo, Graal, 2006.
- GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes médicas, 1997.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich . **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- PFITZNER, Mariana Savedra. **Desenvolvimento e tendências modernizadoras da educação profissional no Brasil**. Belo Horizonte, Mondana Editorial, 2008.
- SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- TRALDI, Lady. **Currículo: conceituação e implicações metodologia de avaliação. Teoria e prática, formas de organização, supervisão**. São Paulo, Atlas, 1984.
- ZARAKIN, Andrés. **Centro de História da arte e Arqueologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2002.

ACÇÕES INCLUSIVAS OCUPANDO DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS

Andréa Regina Perozzo¹⁰
Bábara B. C. Rodrigues¹¹

Resumo

A educação é uma área importantíssima na construção dos conhecimentos e nas bases de relações humanas, ou seja, proporciona a aprendizagem para atitudes necessárias do ser humano, e conseqüentemente auxilia para que exerçam suas funções de cidadãos participativos e criativos.

Contudo a educação é um assunto polêmico e alvo de discussão, e atualmente dos temas que se relaciona a essa questão é a inclusão social.

A inclusão social retrata uma defasagem no acompanhamento educacional e psicossocial, refletidos em inúmeros dilemas e desafios contidos dentro de expressões como: educação inclusiva, inclusão, necessidades especiais, fracasso escolar, evasão, entre outras que fazem parte do cotidiano no sistema educacional brasileiro.

A preocupação com essa questão proporcionou esse artigo representar resultados após esforços em pesquisas e estudos, promover ações inclusivas ocupando diferentes espaços educativos; baseando-nos tanto em conteúdos pedagógicos historicamente adquiridos no processo escola, quanto em conteúdos que os insiram como participantes democráticos e possam proporcionar mudanças nesta sociedade que ainda encontra dificuldades para acompanhar tanto desenvolvimento, de áreas industrializadas e defasadas em conscientização e comportamento humanos.

Palavras chaves: escolas – educadores – inclusão - criatividade

Abstract

Education is a major area in the construction of knowledge bases and in human relations, ie, provides learning attitudes necessary for the human being, and therefore helps to exercise their duties as citizens and participatory creative.

But education is a controversial subject and object of discussion, and currently the topics that relates to this issue is social inclusion.

Social inclusion reflects a lag in educational and psychosocial monitoring, reflected in numerous dilemmas and challenges contained within expressions such as inclusive education, inclusion, special needs, school failure, dropout, and others that are part of everyday life in the Brazilian educational system.

Concern over this issue has provided this article represent results after efforts in research and studies, promote inclusive actions occupying different educational spaces; based educational content in both historically acquired in school process, as in the content as participants enter and democratic can provide changes in this society still finds it difficult to track both developing and industrialized areas lagged in human consciousness and behavior.

Keywords: schools - educators –inclusion - creativity

Introdução

¹⁰Estudante do Curso de Pedagogia na Faculdade NetWork, 2012

¹¹Profª Ms. Bárbara Chacur Roddrigues – Coordenadora do curso de Pedagogia nas Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brazil (e-mail:ped@nwk.edu.br).

A exclusão na sociedade não é um tema da nossa atualidade, se fizermos uma pesquisa observaremos vários pensadores como Paulo Freire que defendeu a inclusão como nos mostra “A Pedagogia dos Oprimidos”. Mas a abordagem do tema continua sendo cada vez mais de suma importância, que podemos ver retratado e questionado em seminários, teses, artigos, políticas públicas e através dos pensamentos de filósofos, pedagogos e profissionais da área.

As ações têm iniciação nas instituições escolares. Afinal são locais responsáveis por atender pessoas em idade e fase adequada à aprendizagem e onde também encontramos diferentes grupos étnicos e diferentes classes sociais; situação que torna possível associar a atualidade junto à antiga história da burguesia e proletariados.

Toda essa questão possibilita ressaltar as dificuldades individuais e coletivas que cada ser participante do ambiente escolar possa ter e ou desenvolver.

O fracasso escolar, educação inclusiva, evasão e necessidades especiais são típicos perfis que favorecem atitudes de exclusão.

Mesmo com tantas dificuldades vivenciadas vindouras a partir do perfil visível de cada um, a mesma exclusão tem continuação porta afora das instituições escolares.

A desigualdade social é um dos pontos culminantes que revelam esta falta de humanidade com os excluídos, pois em busca de algo que os elevem, concentram-se em ações e atitudes ilícitas, concluindo ser essa melhor solução para conseguir enquadrar-se na sociedade. Contudo sem essa atitude acaba os conduzindo ao isolamento em “seu mundo”, e conseqüentemente continuam sem inclusão.

Juntamente com a desigualdade social, a indiferença étnica e religiosa também são atos que só fazem crescer esta problemática.

Mas se pararmos para pensar, o grupo mais atingido são as crianças, que desde o início de suas primeiras garatujas, passarão por atitudes indesejáveis, que as acompanharão pelo longo processo de escolarização de suas vidas.

Basta olharmos para o rostinho de cada uma delas e sentiremos a infância que lhes foi “negada”, justamente devido às diversas e inúmeras atitudes exclusivas.

Independente de se tratar de uma defasagem referente ao acompanhamento educacional ou psicossocial, essas crianças solicitam algo mais que o letramento, cálculos, localizações geográficas, instruções bancárias e a merenda escolar distribuída nas instituições, como forma de uma educação compensatória.

O mínimo que nos é solicitado, o respeito e a conscientização humana por parte da sociedade e profissionais atuantes na área educacional, tanto formal quanto informal.

A exclusão assumiu o papel de uma “doença” ameaçadora”, contagiosa e digna de difíceis métodos para combatê-la.

Infelizmente se tornou uma ameaça ao desenvolvimento das sociedades e sua proliferação evolui gradativamente.

Sendo assim, para combater essa problemática, é necessário unir esforços com os envolvidos na área da educação e voluntários, com objetivos ligados à erradicação de uma exclusão que abrange tantos domínios sociais.

Dessa forma, o que inicialmente foi parte de estudos e pesquisas para a execução desse trabalho, agora passa a ser objeto de estudo: ações inclusivas ocupando espaços diferentes educativos.

Portanto esse artigo tem o objetivo de analisar a exclusão e informar sobre a importância de promover a inclusão social das crianças e adolescentes utilizando a ferramenta: educação.

“Educar é preciso, se deixar educar é necessário. Em um país tão cheio de diversidade, a única solução para a inclusão social e para a modificação nos padrões sociais atuais, é a Educação, pois só a Educação nos leva a uma evolução de fato, nos torna seres pensantes, críticos e modificadores da nossa própria realidade” (OLIVEIRA, Michele Pereira – p. 20 à 22 - 2012).

Apresentar estratégias a fim de proporcionar melhores condições de vida para a população, nesse estudo às crianças e adolescentes, possibilitando igualdade de oportunidades e construção de valores éticos socialmente desejáveis, a partir de técnicas pedagógicas conforme a necessidade individual e real da comunidade em que essas crianças e adolescentes vivem.

É uma das maneiras de buscar a inclusão social, além de ser um ótimo caminho alternativo para conduzir ao trabalho que visa à democracia e cidadania.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inclusão X Educação

2.1.1 Inclusão

Inclusão social é entendida como um conjunto de ações que visam combater a exclusão de benefícios da vida em sociedade, provocada por inúmeros domínios sociais: diferentes classes sociais, origem geográfica, educação, idade, portadores de deficiência ou ainda preconceitos raciais.

Portanto, “toda pessoa tem direito à educação”, afirmação das nações do mundo integrante na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Senso assim, inclusão social é a responsável por oferecer oportunidades de acesso a bens e serviços aos mais necessitados, auxiliados por um sistema de benefícios a todos, não somente uma camada da sociedade.

Um artigo da Revista Pátio (Editora Artes Médicas Sul Ltda, Ano V, revista nº 20, p. 10 - 2002), Peter Mittler apresenta dados da realidade mundial que enunciam algumas facetas do tema da exclusão social referente à educação:

- 125 milhões de crianças em todo o mundo não frequentam a escola, sendo que as meninas são 2/3 desse grupo;
- 150 milhões de crianças abandonam a escola antes mesmo de aprender a ler e escrever;
- 12 milhões de crianças morrem de doenças ligadas à pobreza todos os anos;
- um em cada quatro adultos nos países em desenvolvimento não sabe ler nem escrever; 2/3 são mulheres;
- apenas 1% dos deficientes físicos frequenta algum tipo de escola na maioria dos países em desenvolvimento.

Esta discussão bibliográfica aborda o tema de estudo que procura definir no constitui a educação dedicada aos excluídos para participação e vivência na educação que atinge diferentes grupos de alunos nas escolas, os pobres, os que não possuem assiduidade por causa de trabalho, os que desistem de continuar os estudos por ter acumulado um índice enorme de reprovação e os que ao longe de nossa história sempre sofreram discriminação: ou por deficiência real ou circunstancial.

David Rodrigues, o organizador do livro *Inclusão e Exclusão (Doze olhares sobre a educação inclusiva - 1999)*, comenta que nas últimas décadas, além de assistirmos, também desencadeamos inúmeras mudanças dentro da área educacional, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quanto à obrigatoriedade do ensino, quanto às leis de acessibilidade, quanto à fase de transição de uma escola com características excludentes para outra que possibilite o atendimento a todos, etc.

O ponto em questão é saber se essas mudanças influenciam ou não mudanças significativas na pedagogia, da pedagogia ou para a pedagogia: para que serve a escola? Segundo David, as mudanças devem que ter fundamentos com os problemas relacionados em questão à inclusão e com argumentos em educação.

Uma análise sobre a questão das mudanças denota que a problemática em explicitar a educação aos excluídos, é uma relação profundamente complexa entre: nossa visão é realmente a inclusão do outro (diferença) ou a obsessão pelo outro (diferente)?

O outro e a obsessão pelo outro, aponta abordagens em que suas especificidades são indiscriminadas, sendo necessário conceituar e compreender para distinguir ambas e atender ao ponto de partida para os argumentos em educação inclusiva.

Infelizmente as correntes pedagógicas conduzem a uma preocupação tão desenfreada com as “diferenças”, que essa situação acabou se transformando em uma obsessão pelo outro, ou seja, pelo “diferente”.

É de fundamental importância compreender por que as técnicas pedagógicas não atendem às questões inclusivas. Isso ocorre porque a preocupação não está em saber quais são as “diferenças”, ou ainda qual é a “melhor” definição de “diferença”. Mas resume-se em como inventamos ou reinventamos, cotidianamente aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente”, comenta David.

Devido a essas conclusões, é que se torna tão importante especificar a “questão do outro”, para não sobressaltar o “diferente”, mas expandir a visão no sentido de que o foco é promover o processo inclusivo interagindo a partir de uma diversificação pedagógica perante a “diferença” de cada um.

Visão analítica, dedicação e inovações no currículo escolar juntamente com formação de professores dos profissionais da educação, podem impedir que a “mesmice” acentue cada vez mais a “obsessão pelo outro” (diferença).

Rosângela Gavioli Prieto, no livro *Ponto de Vista – Revista de Educação e Processos Inclusivos* (1999), com sua entrevista possibilitou outra análise sobre a inclusão social.

“Eu me preocupo quando me dizem que nada mudou com a matrícula de uma criança portadora de necessidades educacionais na escola”.

Comenta que no Brasil são várias as propostas inclusivas apresentadas que estão em discussão, debate e sendo colocadas em prática, abrangendo desde uma inclusão comum até mistos de atendimento, ou seja, desde o atendimento em escolas regulares, até os estabelecimentos de educação especial.

Em sua entrevista ao livro, atenta a uma necessidade de compreender nas conceituações que definam “inclusão social”, com as necessidades de modificações nas estruturas das unidades escolares, a fim de atender às necessidades das “diferenças” dos participantes do ambiente.

“A ideia de Deleuze (1998, p. 420-421) não remete a um sujeito, não o identifica. Não se relaciona também com a ideia do diferente, dos diferentes, porque a diferença não aponta para ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir. Desse modo, não há um princípio de identidade entre sujeito e objeto, nem no sujeito nem no objeto”.

Quando a diferença é subordinada pelo sujeito pensante à identidade do conceito [...], o que desaparece é a diferença no pensamento, a diferença de pensar com o pensamento, a origem do pensar, aprofunda rachadura do Eu que só leva a pensar pensando sua própria paixão e mesmo sua própria morte na forma pura e vazia do tempo. Restaurar a diferença no pensamento é desfazer este primeiro nó que consiste em representar a diferença sob a identidade do conceito e do sujeito pensante. (Deleuze, 1988, p. 420-421)

2.1.2 Educação

A Educação completa e inclui como modificações estruturais a organização da escola dentro dos parâmetros curriculares, infraestrutura, participação dos pais/comunidade, formação de professores/profissionais, enfim tudo o que envolve a melhoria referente ao atendimento às condições inclusivas.

Quanto a sua experiência e pesquisa de análise, comenta que mesmo com a variedade de desdobramentos para que as necessidades especiais tenham atendidos seus direitos legais perante a legislação, esses alunos são matriculados em escolas regulares, em classes comuns.

Contudo há um fato que merece destaque, independente dos municípios e escolares serem em periferias ou bairros nobres, existem aqueles que têm os alunos com necessidades especiais matriculados e se esforçam na tentativa de organizar ações adequadas para atendê-los.

Porém, não bastam somente esforços e boa vontade por parte da unidade escolar, porque para atender a população e promover adequação às necessidades no ambiente escolar – escolas de educação especial - entra-se em parâmetros financeiros, devendo ser disponibilizados pelo setor político.

Mas a situação é que não há orçamento disponível para assumir tanta demanda.

Por isso antes de discutir as questões da educação, propriamente dita, é necessário salientar que ela deve ser uma das prioridades das políticas públicas. Cabe a esta política assegurar a todos os cidadãos o direito à educação.

Por isso que escolas regulares se “adequam” a esse atendimento como podem, ou seja, a educação inclusiva é deixada de lado, não assumindo sua vertente real na sociedade.

Melhor dizendo, falta adequação às estruturas físicas e também as práticas pedagógicas desenvolvidas conforme as necessidades das crianças e adolescentes participantes do ambiente escolar, a fim de para promover um acesso adequado aos portadores de deficiência.

2.1.3 Educadores

Sempre que pensarmos em analisar sobre uma educação inclusiva, é inevitável não nos lembrarmos das relações que professores (educadores) e práticas pedagógicas têm fundamental importância: o processo de construção da base na educação.

Uma preocupação sobre capacitação e formação de professores se torna cada vez maior dentro do grande paradigma da educação, que busca um caminho que favoreça oportunidades e qualidades em práticas pedagógicas, tanto em instituições escolares e ou sócias.

A exclusão e inclusão escolar/social são termos que nos acompanham ao longo caminho de nossa história sobre a educação. Poucos eram os privilegiados que tinham acesso a espaços onde se produziam e ou transmitiam qualquer tipo de conhecimento.

Aos poucos a educação foi ganhando espaço, mas ainda existem exclusões. Porém elas são baseadas em outros conceitos, relacionados às pessoas portadoras de deficiência (que carregam consigo o estigma da incapacidade mental, física e sensorial).

Vygotsky (1987, p. 30 a 32) em sua teoria redimensiona a concepção de deficiência e de inclusão educacional, quando postula que através da constituição de fenômenos interpessoais e intrapessoais, que os processos psicológicos superiores têm sua origem.

Melhor explicando: “é na e pela interação social que o homem se constitui enquanto sujeito” (Góes, 1996, p. 21), portanto é a partir de um sujeito que assume o papel de mediador, que se dá a relação entre outro sujeito e o objeto (gênese da construção do conhecimento).

Na Didática Magna¹², precisamente no capítulo IX (ibidem, p. 140), diz que toda juventude, de ambos os sexos, deve ser enviada as escolas, e alguns, sobretudo os estúpidos e débeis por natureza, devem ser muito ajudados:

¹² Didática Magna é o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar. O reconhecimento de sua obra leva Comênio à condição de Pai da Pedagogia.

[...] com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quando possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal. Não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria. [...] Consta, de resto, pela experiência, que certos indivíduos, por natureza muito lenta depois de tem seguido o curso dos estudos, passaram à frente de outros mais bem dotados [...] Além disso, gostamos de ter pomares, não apenas árvores que produzem frutos precoces, mas também árvores que produzem frutos meia estação, e frutos seródicos, porque cada coisa é boa no seu tempo [...]e, embora tarde, acaba por mostrar, em determinada altura, que não existia em vão. Por que é que, então, no jardim das letras, apenas queremos tolerar as inteligências de uma só espécie, as precoces e ágeis? Ninguém, por conseguinte, seja excluído, a não ser a quem Deus negou a sensibilidade e a inteligência.

Segundo a obra de Comênio, “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, uma atenção acentuada à educação inclusiva (portadores de deficiência) foi considerada novidade no século XVII, portanto, a educação não era considerada uma preocupação anteriormente.

Mas é na metade do século XX, que ela é considerada obrigatória e passa a fazer parte das políticas públicas; preocupações que abrangeram tanto a formação de professores (educadores), quanto à educação geral e especial.

Metodologia

O conjunto de informações responsáveis pelos estudos e conclusão desse artigo formou-se através dos métodos de observação e pesquisa bibliográfica.

O método de observação foi desenvolvido através das experiências e vivências expressas dentro da instituição de ensino público (escola estadual), onde conclui meu estágio supervisionado e na ONG, local referente minha prestação de serviço diário, ou seja, ambientes que retratam espaços para a educação formal e não formal.

O primeiro espaço que tive a oportunidade de observar foi uma instituição escolar pública, houve a ética de preservar seu nome; a instituição tem como sua mantenedora o Governo do Estado de São Paulo, a unidade atende atualmente quinhentos e trinta alunos, divididos em: ensino fundamental ciclo I atende cento e oitenta e seis alunos, ensino fundamental ciclo II atende cento e cinquenta e sete alunos e ensino médio atende cento e oitenta e sete alunos. A instituição está situada em um bairro considerado de classe média baixa e é um bairro afastado da região central da cidade de Sumaré.

A sala de aula que utilizamos como objeto de pesquisa é composta por trinta alunos, na idade entre a etária de oito a dez anos, cursando o terceiro ano ensino fundamental ciclo I.

A rotina pedagógica é acompanhada por três professores com formação em pedagogia, educação física e educação artística.

Na sala conta com trinta e cinco carteiras e cadeiras para acomodarem os alunos, possui um armário de portas com chaves, com a finalidade de guardar alguns livros, jogos pedagógicos, giz de lousa, apagador e alguns materiais de uso diário de alunos e professores.

Os professores seguem uma rotina conforme horários e dias que constam na grade curricular, seguindo o horário de entrada das 7h00 às 12h30, com trinta minutos de intervalo para a merenda.

Podemos encontrar alguns perfis destacados dentro da sala de aula, os mais aplicados aos estudos, os mais lentos ou os mais agitados e podemos observar uma aluna portadora de deficiência física, demonstrando uma defasagem no desenvolvimento psíquico e motor.

O comportamento de um modo geral na sala de aula aparenta ser bom e estável, porém essa estabilidade sofre alterações quando a aluna passa por crises referentes à sua defasagem. Infelizmente devido a essa situação, ocorre a presença de um dos profissionais responsáveis da direção da instituição escolar, para auxiliar a professora com cuidados adequados com a aluna inclusiva e demais alunos.

O segundo espaço que teve também a oportunidade de observar foi uma instituição social – ONG (Organização não governamental), houve a ética de preservar seu nome; a unidade atende atualmente cerca de duzentos adolescentes. A instituição está situada em um bairro considerado de classe média alta e alta, e trata-se de um bairro localizado na região central da cidade de Sumaré.

Conforme consta em documentos administrativos, essa localização foi escolhida propositalmente, pois a instituição social proporciona atendimento aos adolescentes de todas as regiões da cidade. Essa decisão foi de comum acordo entre a direção juntamente com funcionários internos e demais envolvidos em todos os parâmetros que possibilitam com que a instituição funcione e os atenda adequadamente.

O atendimento é aos adolescentes se inicia envolvendo a equipe técnica formada por pedagogas, psicólogas e assistentes sociais, é efetuado individualmente e juntamente com seu responsável (pai, mãe, avó, avô ou tutor nomeado judicialmente).

É um total de quatro técnicas e cada uma possui sua sala, com mesa, cadeiras, computador e arquivo de documentos pessoais e relatórios de cada adolescente atendido.

Para completar esse atendimento, a instituição possui oficina de artesanato, disponibilizada numa sala adequada para atender dez adolescentes por aula. Segundo o os horários fixados no quadro de informações, a oficina ocorre uma vez por semana, no período matutino das 9h00 às 11h00 e no período vespertino das 14h00 às 16h00.

O comportamento de cada adolescente oscila muito, são pessoas com a faixa etária entre 12 a 21 anos (após os 18 anos o atendimento se torna obrigatório conforme o caso e indicação baseada no poder Judiciário), cada um têm sua personalidade formada, além do perfil que em alguns casos apresentam alterações por se tratarem de portadores de deficiência, em grau e gêneros diferentes.

Referente às análises bibliográficas foram vários os autores que forneceram base para pesquisas e estudos, entre eles vale destacar Paulo Freire e Deleuze.

Resultados e discussões

Através das observações, pesquisas bibliográficas e estudos sobre a educação com expansão em exclusão e inclusão podemos concluir que ações inclusivas podem ocupar diferentes espaços educativos, referenciadas como base na especificidade do outro, ou seja, na “diferença” e não na obsessão pelo outro “diferente”.

Segundo Baudrillard e Guillaume (2000, p. 55 a 57), “o outro tem se convertido numa obsessão para o Ocidente, está se falando de outro compreendido, geralmente como o outro estrangeiro, imigrante, marginal, deficiente etc., e pensando sempre em termos de uma oposição entre exclusão e inclusão – quer dizer, de outro que é percebido como pura alteridade¹³, como alteridade de fora, como alteridade exterior”. Nas palavras de Bauman (1996, p. 77):

A assunção da ordem, agora, se torna indiferenciada da proclamação das sempre renovadas “anormalidades” traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos “estranhos”. “Vizinhos” do lado, completamente familiares e

¹³ Alteridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende do outro.

sem nenhum problema, podem, da noite para o dia, se transformar em horrorosos “estranhos”, desde que uma nova ordem seja idealizada “purificando” o lugar.

Para que esse trabalho pedagógico possa ser realizado de forma coerente também é necessário que se pense sobre as necessidades de adequar o espaço físico das instituições escolares e sociais, que abrangem desde as estruturas do ambiente até os parâmetros curriculares.

Adequar práticas pedagógicas mediante as necessidades e “diferenças” das crianças e adolescentes. Atitude essencial apta para proporcionar um ambiente de conhecimentos e simultaneamente, atender a todos em idade escolar, sem praticar exclusão.

No entanto a ação inclusiva não depende única e exclusivamente do reconhecimento da especificidade da “diferença” e da adequação das instituições, mas também da capacitação e formação continuada dos educadores (professores e envolvidos na área da educação formal e não formal).

Motivo pelo qual esses educadores assumem um papel de suma importância dentro da sociedade, o de transmitir conhecimentos históricos e vivenciais necessários para que essas crianças e adolescentes exerçam suas funções como futuros cidadãos.

Seres humanos conscientizados que mesmo com motivos para haver inúmeras questões que favorecem a exclusão, a união do poder público, instituições e educadores, dentro de suas possibilidades, indicarem que esse trabalho pedagógico tem coerência suficiente para conduzir a uma educação inclusiva.

Considerações finais

As observações realizadas na instituição escolar e social, com embasamento em educação formal e informal, nos proporcionou coletar dados importantes para a construção de novas ideias em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças e adolescentes excluídos socialmente na educação.

Ao longo da pesquisa, podemos perceber que as instituições não estão preparadas adequadamente para recebê-los quanto à organização estrutural física e muito menos atendê-los mediante aos parâmetros de práticas pedagógicas que favoreçam o contato referente aos conhecimentos junto dos portadores de deficiência.

Sabemos que na atualidade são comuns as instituições escolares se “adequarem” dentro de suas possibilidades para tentar acolher e desenvolver suas práticas pedagógicas sem a estrutura adequada.

Contudo as instituições são as responsáveis pela organização estrutural e curricular da educação. Os educadores assumem a função e responsabilidade de transmitir os conteúdos através da educação.

Sendo assim em relação aos profissionais que trabalham tanto nas instituições escolares quanto nas sociais, necessitam de cursos de capacitação e de formação continuada, com a finalidade de utilizar esse recurso em prol de proporcionar condições favoráveis no desenvolvimento das práticas pedagógicas adequadas, visando colaborar dentro das “diferenças” que se “destacam” na sala de aula.

Mas vale a pena destacar que mesmo contando com esses recursos, se não desempenhar suas atividades com amor, carinho, boa vontade e disposição, de nada resolverá apropriar-se deles. É o conjunto de ações e atitudes que aproximam a realidade com o futuro que almejamos para a educação.

Porém mesmo conscientes dessas ações e agentes facilitadores, o poder público é um grande aliado para promover a educação inclusiva, pois é dessa área que a partir da disponibilidade de orçamentos para que essa ação possa ter resultados eficazes do bom trabalho pedagógico desenvolvido junto às práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa pesquisa também é importante ressaltar a importância sobre a análise bibliográfica, foram poucos os autores referenciados, mas podemos contar ainda com a abordagem de dissertações, teses, artigos, revistas e documentos que relatam sobre o impasse da exclusão, inclusão, criança/adolescente e educação, contribuindo assim na construção de novas ideias para a conclusão desse trabalho pedagógico.

Esta pesquisa se fez importante para o reconhecimento do trabalho pedagógico realizado adequadamente atendendo às necessidades dos portadores de deficiência, contribuindo para uma mudança quanto ao paradigma onde o portador de necessidades especiais deixa de fazer parte da figura incapaz e assume o papel de desempenhar suas atividades com independência e eficiência, dentro de condições físicas e psicológicas, mediante a igualdade a todos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo – **A Educação Popular e a Paz** - Data de Acesso 14/11/10

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido** - Editora Paz e Terra, 50ª Edição, 2011.

LARA, Ângela Mara de Barros – **Possível relação entre o cuidar e o educar no Brasil** - Data de acesso 14/11/10

LODI, Lúcia Helena, **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**/Coordenadora geral – Brasília-DF – Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**/São Paulo: EPU, 1986. (Coleção: Temas básicos de educação e ensino), pp. 10-44.

Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 1, n. 1 (1999) – Florianópolis: NUP/CED, 1999 – Indexado em EDUBASE (Faculdade de Educação/UNICAMP – Campinas/São Paulo).

RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho – **CNPq** – Pesquisadora

RODRIGUES, David (organização) – **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva** - São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Lígia Maria Portela da - **Processos de educar e educar-se em instituição de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco** – Humanas da Universidade Federal de São Carlos – 2007.

SIRGADO, Angel Pino - <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000114533> - Biblioteca Digital da Unicamp; [Orientador]; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Brasil); **Educação popular, Menores abandonados, Assistência a menores**.

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos - O Processo de Formação de Educadores Sociais na Área da Infância e Juventude – UFSCar - GT:Educação Popular / n.06.

A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO NA SALA DE AULA

Marcos Roberto Teixeira¹⁴
Bárbara Barros Chacur Rodrigues¹⁵

Resumo

O mundo mudou, a humanidade está mudando, o homem ao se apropriar das tecnologias deu um salto evolucionar como nenhuma outra criatura na Terra. Hoje a evolução permitida com o auxílio das tecnologias levam o homem mais longe e mais rápido do que a sua capacidade de ensinar as novas gerações, deixando um vazio entre o que é ensinado e o que o aluno realmente necessita para sua vida, gerando grande necessidade de novos modelos nos sistemas educacionais; Atualmente as escolas estão se tornando ineficiente ao manter posturas do século passado em sala de aula, ignorando ou subutilizando recursos de novas tecnologias, no processo de educação de sala de aula. Neste sentido este trabalho busca discutir sobre a inclusão das tecnologias na educação e a necessidade de novos paradigmas da educação na sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologia, computador, informação, conhecimento, evolução e sala de aula.

Abstract

The world has changed, is changing humanity, man by appropriating technologies jumped Developmental like no other creature on Earth. Today the development permitted with the aid of technology lead man farther and faster than their ability to teach the new generations, leaving a gap between what is taught and what students really need for your life, creating a great need for new models in education systems; Currently schools are becoming inefficient to maintain postures of the last century classroom, ignoring or underdoing features new technologies in the educational process of the classroom. In this sense this paper seeks to discuss the inclusion of technology in education and the need for new paradigms of education in the classroom.

Keywords: Technology, computer, information, knowledge, evolution and classroom.

INTRODUÇÃO

O homem e a tecnologia caminham juntos desde os primórdios em uma constante evolução, onde o homem cria as tecnologias e as utiliza para facilitar sua vida, depois às aprimora, para facilitar e permitir alcançar novas facilidades, interagir e se adaptar a novos ambientes.

¹⁴ Aluno do curso de Pedagogia das Faculdades NetWork – 2012

¹⁵ Professora nas Faculdades Network na Graduação e Pós Graduação. Coordenadora do curso de Pedagogia das Faculdades Network.

Os conhecimentos para a produção e utilização de tecnologias, que no passado eram passadas de boca a boca, e se disseminavam através de gerações com poucas transformações significativas, hoje tem outra velocidade, tanto na criação quanto no aprimoramento das tecnologias.

São maiores e mais rápidas, o que torna a transmissão dos conhecimentos impossíveis de serem feitas de boca a boca, os conhecimentos necessários para utilização e criação de tecnologias nos dias atuais, vão além dos muros da escola, o que suscita mudanças nos sistemas de ensino, onde a escola e o professor são os principais pontos de mudanças.

Mudanças necessárias não apenas com a colocação de equipamentos tecnológicos em sala de aula, mas também com mudança na forma de entender como forma-se o conhecimento, reprodução não é aprendizado é “alienação”.

Esta pesquisa não tem a intenção de propor uma fórmula definitiva ou mesmo, esgotar todas as formas de entendimento sobre as tecnologias, apenas procura dar uma visão como forma de contribuição, nos processos de entendimento e inserção das tecnologias na educação.

Quando se discute a inserção e a utilização de tecnologias na educação, muitos não têm uma visão clara do que fazer e como fazer, as possibilidades para muitos recaem diretamente sobre os computadores, como se aprender a utilizá-los fosse à única coisa necessária.

Esta pesquisa tem como objetivo geral, buscar informações que permitam entender melhor o que é tecnologia, e quais são as possíveis vantagens de utilizá-las em sala de aula, e na educação de uma forma geral, busca também entender os motivos que levam a escola e os professores a não utilizar ou subutilizar recursos tecnológicos na educação e no processo de formação do aluno.

Este trabalho de pesquisa busca especificamente obter subsídios para compreender as vantagens e desvantagens da utilização de tecnologia no processo educacional, desta forma ter uma melhor visão dos problemas enfrentados pelos professores no desenvolvimento e utilização destas tecnologias no dia a dia.

Uma busca de informação exclusivamente embasada na análise bibliográfica, foi utilizada por possibilitar uma compreensão macro do que é tecnologia, bem como o que atualmente está disponível e quais recursos tecnológicos podem ser utilizados na educação.

NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente é quase uma unanimidade nas discussões sobre o uso de novas tecnologias na educação, como se algo novo como o computador pudesse ser um objeto de revolução da educação, que é necessário o computador nas salas de aula para que as crianças aprendam e as torne capacitadas para o mercado de trabalho bem como para a vida futura.

Para ficar mais claro a questão “tecnologia”, faz-se necessário entender seu significado, o peso que esta palavra traz consigo, e os processos desencadeados por ela na evolução do homem.

Primeiro definir tecnologia como um único conceito não é simples, Gama (1987) chama a atenção em que o conceito tecnologia tem significado diferente para cada contexto social, sendo assim também à necessidade de embarcar no significado o contexto histórico da tecnologia.

No dicionário Michaelis (2009), tecnologia significa, “tratado das artes em geral, conjunto dos processos relativos a uma determinada área ou indústria, linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento teórico ou prático, aplicação dos conhecimentos científicos a prática em geral. Um conjunto de conhecimentos em torno

de uma arte, argumentos e métodos de um fazer determinado, com o objetivo de facilitar a vida do homem”.

Já na sua definição etimológica o termo tecnologia se divide em “tecno” que deriva de tecné, saber fazer e “logia” de logos razão, ou seja, tecnologia significa razão do saber fazer, Rodrigues AMM (2001), um termo que envolve conhecimento científico e técnico com uma relação entre teoria e prática que possibilita uma ampla ramificação de concepções dependendo do conceito.

TECNOLOGIA NA HISTÓRIA

O homem ao longo de sua existência sempre se valeu das tecnologias como ferramenta para sua superioridade, frente a outras criaturas, mas principalmente para melhorias de seu cotidiano.

Desde os primórdios da humanidade o homem evolui e se adapta com o auxílio das tecnologias por ele criadas, e posteriormente as substitui por outras mais elaboradas e aprimoradas tecnologias, em uma sucessão cada vez maior, ao longo da história esse processo inicialmente era significativamente mais lento, mas no último século houve um processo de aceleração bem rápido.

Que tem provocado uma constante necessidade de adaptação, não tanto pela quantidade de novas tecnologias criadas, mas sim pela velocidade como elas se sucedem em duas áreas como afirma Cavalcante (2009):

“O momento atual tem indicado uma série de mudanças na esfera social, econômica, política e cultural. Uma das causas dessas mudanças está relacionada ao rápido desenvolvimento tecnológico, provocado pela evolução das áreas da comunicação e da informática, e foi acelerado principalmente, após a Segunda Guerra Mundial.”

Outro fator que se torna relevante para compreensão da evolução do homem e das tecnologias é o fato das tecnologias no passado serem regionalizadas e desenvolvidas de forma diferente para cada região, de acordo com suas necessidades, o que pode ser observado ao longo da história nas sociedades, como os índios das Américas e os colonizadores europeus, mesma época, mas tecnologias e necessidades diferentes.

Atualmente estas necessidades ainda são diferentes, mas com uma diferença a velocidade de disseminação de uma tecnologia bem como a seu aprimoramento ou sua adaptação às necessidades de cada contexto são muito maiores.

Os conhecimentos bem como o acesso as tecnologias no passado eram escassos e transmitidos de indivíduo para indivíduo, por gerações tanto pelo exemplo como verbalmente, o que tornava o detentor de um determinado conhecimento alguém importante dentro de um contexto.

Essa relação como o conhecimento muda a partir da imprensa, que possibilita a disseminação em massa de uma informação, permitindo a apropriação da informação a muitos que antes não tinham acesso.

A arqueologia datando o surgimento das principais tecnologias, nos ajuda há compreender um pouco mais sobre a criação e o domínio delas, e o que foi possível a partir de sua utilização.

Segundo os levantamentos de Silva (2002), há 2.000.000 a.C. surgem às primeiras ferramentas como extensão do homem, idade da pedra lascada, a 600.000 a.C. o domínio do fogo, permitindo aquecer-se e a cozinhar seu alimento, de 45.000 a.C. vem os primeiros indícios de técnicas de pintura rupestre e a 30.000 a.C. a cerâmica o arco e a flecha, 10.000 a.C. chega ao fim a era do gelo e a 7.000 o homem trabalha a metalurgia, mas há apenas 4.000 anos surge à escrita.

Do surgimento do fogo, até a criação da escrita, se passaram quase 600.000 anos, e ainda segundo Silva (2002) no ano de 700 d.C. surge à impressão e em 1450 a prensa tipográfica de Gutenberg dando início a uma revolução cultural, em 1949 surge o primeiro computador ENIAC, e em 1969 foi criado o ARPANET uma rede de

computadores Norte Americana, que posterior mente veio a ser uma das bases da atual internet.

Do descobrimento da América em 1492 até Neil Armstrong pisar na lua em 1969 só se passaram 477 anos, isso tudo mostra que as tecnologias permitem ao homem ir mais longe permite ampliar seus horizontes do saber e fazer. As tecnologias possibilitam também uma interpretação da realidade, desconexa de dogmas que impregnam a humanidade.

Muitas tecnologias e os conhecimentos que delas provém, no passado eram com ou sem intenção esquecidos e postos de lado impedindo que seus benefícios chegassem ao conhecimento público, um em particular é o fato de a Terra ser ou não chata, informação que segundo as aulas de História atuais perdurou até meados 1492, quando Cristóvão Colombo provou que a Terra era redonda.

Segundo Steiner (2006) a solução desta questão já havia sido respondida por Aristóteles (384-322) a.C. ao demonstrar a esfericidade da Terra, e também por Aristarco (320-250) a.C. propondo que a Terra gira em torno do Sol e ele é o centro do universo.

Como afirma Veraszto, Silva, Miranda, Simon (2008) apud Pacey (1983), Layton (1988), a tecnologia engloba os aspectos culturais incluindo valores e códigos éticos, abrangendo no aspecto organizacional a economia atividades industriais e profissionais bem como usuários e consumidores.

Das tecnologias na atualidade duas se destacam os computadores e os TICs, pelas possibilidades que geram na escola, nos sistema de ensino e fora dele, desde que utilizado de forma eficiente.

Para Torres e Berbet (2011) o crescimento na utilização de ferramentas tecnológicas, exige uma mudança de comportamento com características próprias e específicas, não há como um indivíduo viver dentro de um sistema social tecnologicamente desenvolvido, sem que possa aprender a utilizar para si estas tecnologias.

Takahashi (2000) em seu Livro Verde nos chama a tensão para a sociedade da informação onde o indivíduo é envolvido e levado a participar na utilização das tecnologias, para não correr o risco de ficar de fora da sociedade em evolução.

Torres e Berbet (2011) afirmam que, “a escola não está fora desse novo paradigma educacional, está deve levar o aluno a uma postura autônoma, criativa e capaz de construir seu próprio conhecimento”.

A escola como ferramenta social de incorporação do indivíduo na sociedade, não pode se manter em marcha lenta no uso das tecnologias em sala de aula, é fundamental que os processos de utilização, possam permitir ao aluno preparar-se para a sociedade de tecnologias. Não se limitando apenas a inserção do computador em sala de aula se torne a panaceia para os problemas de formação do cidadão, participante e questionador, capaz de aprender a aprender, ou de ser questionador.

PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO

A forma com que as aulas são ministradas nos dias de hoje, e como as tecnologias disseminam-se sem a necessidade de uma escola ou professor para mostrar como que se utiliza nos chamar atenção da necessidade de uma reestruturação das metodologias utilizadas na sala aula.

A sociedade está passando por mudanças e não dá para fingir que nada está acontecendo, que não se dá para mudar a escola e os sistemas de ensino, mas acima de tudo não podemos em pleno o século XXI, com as tecnologias reestruturando as sociedades, mudando os comportamentos das pessoas, que estas tecnologias fiquem fora as salas de aula.

As tecnologias de comunicação há estão muito tempo presentes em nosso dia a dia, em outubro de 1938 em Nova York um programa de rádio, chegou à marca de 6 milhões de

peessoas, acabou provocando pânico coletivo, ao transmitir uma obra de ficção Guerra dos Mundos, muitos tomaram a transmissão como sendo o relato da realidade.

O que parece distante se torna realidade nos dias atuais, hoje para muitos os conteúdos da internet são sinônimos de verdades, quando não são “verdades”! Jargões do tipo “se não está no Google não existe” ou “se não é encontrado no Google, vocêperdenegócios!”, acabam se tornando fatos incontestáveis nas redes.

Há muito tempo tem se desenvolvidos projetos no Brasil, sobre a utilização dos meios de comunicação, tendo como pioneiro Roquete Pinto que desde os anos 20 defendia o uso do rádio na educação, mas em meados dos anos 70 com a popularização da TV oque era um aliado para a educação tornar-se concorrente, por seduzir com suas imagens e sons, em uma via contrária, a formação árdua da vida letrada.

Para Eugênio Bucci (2004), a um consenso entre os estudiosos no que se refere aos meios de comunicação e educação, bem como o impacto dos meios de comunicação na formação da consciência do indivíduo e dos valores da sociedade, influência transformadora que a escola demorou a perceber e a compreender.

Moran (2007,) afirma a possibilidade de utilização de vários meios de comunicação na educação em sala de aula, em um de seus trabalhos, Os meios de comunicação na Escola:

“Os Meios de Comunicação - o jornal, o rádio, a televisão, o cinema - podem ser utilizados como ponto de partida de um novo assunto, como pesquisa prévia para debates, como motivação, como estímulo.Os Meios podem ser utilizados também como conteúdo de ensino, como informação, como forma de passar conteúdos organizados, claros e seqüenciados, principalmente o vídeo instrucional, educativo o qual é útil para o professor, porque lhe dá a chance de completar as informações, de reforçar os dados passados pelo vídeo. Eles não eliminam o papel do professor; ao contrário, ajudam-no a desenvolver sua tarefa principal, que é a de obter uma visão de conjunto, educar para uma visão mais crítica.”

Para Sales e Ricco comunicação e educação tem o mesmo propósito.

“Vivemos em um mundo globalizado, que constantemente sofre mudanças em vários aspectos: tecnológicos, filosóficos, religiosos, políticos, culturais, econômicos, entre outros. No aspecto tecnológico, essas mudanças têm provocado alterações na realidade social, o que exige reformas no processo educacional.”

O que não dá para negar é que desde a invenção do rádio e da TV, a escola vem perdendo credibilidade nos valores ensinados, o queantes era função da escola e da igreja na formação de valores sociais, hoje é feito pelos meios de comunicação.

Os meios de comunicação são ferramentas que possibilitam a criação de pontes abrindo as salas de aulas para o mundo, fazendo com que a Educação possa caminhar como queria Paulo Freire: “O apreender ocorre em todos os lugares, casa, escola, rua”, neste sentido percebemos que a escola leva certa desvantagem, em cativar o aluno para as práticas pedagógicas em sala de aula, enquanto os meios de comunicação e tecnológicos oferecem uma enorme gama de cores, músicas e jogos interativos paraas crianças a escola oferece lousa, giz e um professor como centro do saber.

As crianças estão cada vez mais cedo interagindo com aparelhos de rádio, TV, DVD, computadores, celulares e jogos eletrônicos. Ao contrário,nas escolas, elas se deparam com salas, muitas vezes lotadas, cercadas de grades, sala de aula onde são oprimidas por horas (senta e fica quieto, levanta a mão para falar) dia a pós dia. Como simples agentes passivos de atividades educacionais onde o colorido das telas é substituído pelo preto e branco da lousa e giz.

Mesmo com todos estes conhecimentos e cientes destas transformações, continuarmos em nossas salas de aula trabalhando como no século XIX. Ibarra (2008) afirma que “A pedagogia vê o professor como única fonte de saber e despreza novas tecnologias”.

Pesquisas para a educação são desenvolvidas diariamente sobre vários assuntos e temas, muitas são as teorias formuladas em laboratórios, ou em salas de aulas, mas demoram a serem aceitas, ou colocadas em práticas, com a fala que não explica só nos diz para esperar o amadurecimento das teorias, não dá para esperar mesmo porque teoria se amadurece na prática.

A formação, e a produção científica de qualidade só serão aproveitadas a fundo e por completo se elas não forem fruto do trabalho puramente teórico posto em prática, mas uma prática com fundamentos e propósitos; devemos tomar consciência de que a teoria não é tudo mesmo que em prática.

McIntyre (2005) afirma em suas pesquisas que não se deve esperar que a pesquisa educacional apresentasse “receitas” prontas para o ensino, pois as pesquisas elas produzem conhecimento abstrato, que não abarcam todas as minúcias de contextos particulares e regionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre as transformações medidas pelas novas tecnologias, percebemos problemas em processos educacionais quando se utiliza a tecnologia, Orozco (2002), também se percebe da necessidade da preparação do docente no uso, levando em conta o contexto de suas aplicações, de outra forma não se pode negar ou desconsiderar o potencial educativo possível no uso de tecnologias como TV, internet ou mesmo o computador.

Com tudo isso aqui mostrado não dá para aceitar um sistema educacional que não se renovem que não acompanhe as evoluções tecnológicas, bem como as mudanças políticas e sociais. Os alunos vivem no século XXI, mas quando vão para a sala de aula são transportados para dois séculos no passado, de lousa e giz.

As escolas não precisam se equipar com todos os tipos de parafernalias tecnológicas para uma educação de qualidade, mas não ferramenta tecnológicas como auxiliares na construção do conhecimento deixa a escola ineficiente, e deslocada socialmente em seu tempo.

As tecnologias e meios de comunicação em sala de aula aumenta as possibilidades em todos os aspectos educacionais, só isso já bastaria em defesa da utilização das tecnologias na escola; mesmo porque tendo ferramentas tecnológicas em sala de aula não provocaria tanta aversão por parte dos alunos às metodologias que muitas vezes não são de sentido prático no seu dia a dia.

Temos também a necessidade de perceber que o professor e a escola ao se apropriarem das tecnologias não a façam só pela utilização e facilidades, mas acima de tudo tem que criar ferramentas para o aluno aprender a ser crítico tanto na utilização das tecnologias, bem como, o que é efeito da tecnologia e dos meios de comunicação.

Marques (1999,) nos alerta ao afirmar:

“Não basta esteja o computador até disseminado na escola e disponível a cada alunona sala de aula para que dele se copiem as informações acessadas. Fundamental e pertinente é estar a escola no computador para, sabendo o que quer, dizer-se a si mesma, dizerem-se uns aos outros os alunos e professores e dizerem-se a outros e outros, as salas de aula a outras salas de aula, as escolas a outras escolas, ao mundo”

Permitindo a escola interagir com o mundo, cheio de informações de contextos diferentes, não limitando o professor e os alunos a equipamentos, mas, permitindo transpor virtualmente as limitações de sala de aula em um ambiente tradicional.

Sendo assim mudanças no processo de ensino e aprendizagem são necessárias, para isso é importante o uso de diferentes ferramentas tecnológicas como instrumentos na formação do indivíduo único e pensante, e também por possibilitar o rompimento de paradigmas obsoletos nos processos de educação que garanta a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Judas Tadeu De. **Componentes de um projeto pedagógico da escola e considerações teóricas.** Disponível em http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/revista_v11_n1_2005.htm, Acesso em 20 Jul. 2012.
- DELGADO, Omar Carrasco. **Os Meios De Comunicação Na Sala De Aula.** Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/com_a.php?t=003 Acesso em 03 Jun. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBARRA, Juan C. R., El País (Fonte: Revista da Semana 27/07/2008).
- MARQUES, M. O. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra.** Ijuí, RS: Unijuí, 1999.
- MORAN, José Manuel. **As mídias na educação.** http://www.eca.usp.br/moran/midias_educ.htm. Acesso em 10 Ago. 2012
- PEDROSSIAN, Dulce Regina Dos Santos. **A Importância Da Consciência Crítica Na Elaboração Do PPP.**
- VALENTE, J.A. (1996). **O Professor no Ambiente Logo: formação e atuação.** Campinas: Gráfica da UNICAMP.
- VALENTE, J.A. (1993a). **Por que o Computador na Educação? Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Gráfica da UNICAMP.
- VALENTE, J.A. (1993b). **Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação. Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Gráfica da UNICAMP
- VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Orientações Para (Re) Elaboração Do Projeto Político, Pedagógico Das Escolas Municipais.** São Paulo: 2009
- SALES, G. M. C. e RICCO, A. S. **A Educação Ambiental No Ensino Fundamental: O Auxílio Dos Meios De Comunicação E Mídias Nas Práticas Pedagógicas.** Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br>, Acesso em 05 jul. 2012.

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO

Valquíria Aparecida de Amaral Almeida¹⁶
 Maria A. Belintane Fermiano¹⁷

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar alguns livros didáticos de Geografia para averiguar se em seus conteúdos há temas que aborde educação para o consumo no ensino fundamental. Para tanto foi realizado um roteiro de análise com questões pertinentes ao assunto sobre consumo. A área de Geografia oferece uma ampla oportunidade para introdução e discussão sobre o tema consumo, que nos dias atuais, toma uma dimensão e importância imensas para a população mundial. Dessa forma, entende-se que o senso de responsabilidade do aluno sobre o consumo consciente deve ser iniciado desde as séries iniciais. Os conteúdos de Geografia abordam as questões sociais que envolvem a desigualdade social, o poder socioeconômico, o desperdício do lixo, possibilitando estender o trabalho com o consumo exagerado das sociedades contemporâneas, no qual o aluno está inserido. É relevante esclarecer aos educadores a defasagem de tópicos nos livros didáticos de Geografia sobre o consumismo, para que, juntamente, com os demais atores da instituição escolar, possam incluí-lo no planejamento das aulas de Geografia. Também foram analisados as teses e artigos que remetem à importância deste tema.

Palavras-chave: consumo, planejamento, conteúdo de Geografia.

Abstract

This article aims to analyze some Geography textbooks to see if there are issues in your content that addresses consumer education in elementary schools. The participants had an analysis script with issues pertinent to the matter on consumption. Geography The area offers ample opportunity for input and discussion on the topic consumption that today, takes a huge size and importance to the world population. Thus, it is understood that the student's sense of responsibility on the consumer awareness should start from the early grades. The contents of Geography addressing social issues that involve social inequality, socioeconomic status, waste garbage, allowing to extend the work with the overconsumption of contemporary societies, in which the student is inserted. It is relevant to educators clarify the discrepancy of topics in geography textbooks about consumerism, so that together with the other actors of the school, to include him in the planning of lessons Geography. Also analyzed were the theses and articles that refer to the importance of this issue.

Keywords : consumption, planning, geography content.

INTRODUÇÃO

¹⁶ Estudante do curso de pedagogia das Faculdades Network, 2012.

²Doutora em Educação, especialista em Educação Econômica.

Este trabalho tem objetivo analisar se alguns livros didáticos de Geografia possuem informações a respeito de educação para o consumo. A educação para o consumo aborda: consumo, propaganda e sua influência, educação financeira, direitos do consumidor, globalização econômica e tecnológica, paisagens e mudanças provocadas pelo homem, industrialização e exploração de recursos, poluição e desastres ambientais, pesquisa de preço, produtos de safra. Esperamos trazer a oportunidade para que o educador reflita sobre a necessidade de termos em mãos um recurso didático para trabalhar com os alunos informações sobre o consumo.

Ao se analisar os livros didáticos de Geografia e mesmo os de História, podemos adquirir um parâmetro dos conteúdos que abordam o consumo. Nesse trabalho nos dedicaremos à Geografia.

Assim, observamos que os livros didáticos de Geografia podem ser recursos didáticos ricos em oportunidades de trabalhar a identidade do aluno, promover discussões acerca do consumo, os problemas sociais atuais e do cotidiano, tais como: as filas de desemprego, o desperdício, planejamento do orçamento doméstico, o consumismo na infância, os direitos do consumidor, propagandas, dentre outros.

A educação é um dos setores mais importantes para o desenvolvimento da sociedade e, que pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Por isso, espera-se que a instituição escolar seja um espaço de debates acerca destes temas, tão pertinentes à vida saudável dos alunos e que o educador possa trabalhar com o aluno a importância do “ser” ao “ter” em suas atividades em sala de aula, entendendo-se que esse aspecto pode estar diretamente relacionado com o consumo.

Referencial Teórico

Nas sociedades contemporâneas há influência do mercado capitalista e da mídia no cotidiano das pessoas, principalmente quanto aos hábitos de consumo. Hoje em dia, observamos o bombardeio do marketing na figura da criança. Partindo desse pressuposto, a tese de doutorado de Fermiano, (2010, p.10), destaca que “a globalização modifica as relações humanas e novas possibilidades são mediadas por simbolismos que provocam desejos e consumo”. Preocupados com os desdobramentos sociais por causa do consumismo, entende-se que seja importante estar inserido nos livros didáticos temas relacionados ao consumo.

As práticas pedagógicas nas escolas que abordem as questões sobre consumo, precisam estar em consonância às necessidades do aluno. Segundo Libâneo (1994, p.128) “não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente”.

A tese de Silva (2008) visa compreender a defasagem cultural da educação financeira na sociedade ressaltando: “que só é possível construir um mundo melhor e garantir uma sociedade mais equânime para as próximas gerações se houver um esforço conjunto na educação do consumidor”. Os resultados indicam que os jovens universitários investigados apresentaram um nível de alfabetização econômica aquém do esperado, o que interfere na sociedade, na educação e no campo profissional em que estão inseridos. Partindo deste pressuposto, o educador poderia usufruir dos livros didáticos de Geografia para estabelecer um pensamento reflexivo no aluno quanto ao consumo.

Araújo (2007) ressalta: “que para entender o mundo contemporâneo, precisamos explicar o capital financeiro e a sociedade de consumo”. E Fermiano (2010), explica a necessidade de práticas pedagógicas e estratégias que combatam o bombardeamento da mídia com propagandas específicas e globalizadas acerca do consumo para os jovens.

Diante dessas abordagens o presente trabalho, com a análise dos livros didáticos de Geografia, vem contribuir para o desenvolvimento saudável dos alunos visando a torná-los alfabetizados economicamente.

A pesquisa

A pesquisa é de caráter qualitativo, e por isso foi elaborado um roteiro como técnica da análise documental organizado a partir da leitura de Araújo (2007), Silva (2008), Cantelli (2009), Fermiano (2010).

A investigação centraliza-se na análise dos livros didáticos de Geografia, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, visando observar se os conteúdos propostos apresentam abordagens acerca do consumo ou consumismo na infância.

A pesquisa foi realizada a partir da análise de doze livros didáticos de Geografia, distribuídos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) do Governo Federal. Sendo: um livro de 1º ano, quatro de 2º ano, três de 3º ano, dois de 4º ano, e dois de 5º ano.

A partir desta seleção, elaboramos um questionário com cinco temas relacionados ao consumo. O primeiro tema denominado de Consumo contém quatro itens que propõem verificar se há informações sobre os direitos do consumidor, observar se as imagens de incentivo ao consumo, publicidade, entre outros e se transmitem informações sobre a globalização.

No segundo tema, Geografia e Consumo, analisamos se os livros apresentam informações sobre as transformações das paisagens, fruto das mudanças provocadas pelo homem, contém cinco itens, que analisam a relação do cuidar do meio ambiente com o consumo consciente.

O terceiro tema, Orientações para a utilização do dinheiro, com dois itens, propõe averiguarmos se há abordagem de algum tópico esclarecendo as questões do uso do dinheiro e suas regras bancárias.

No quarto tema, Desigualdades Sociais e Consumo, com sete itens, observou-se a questão da desigualdade social, da saúde pública, direitos humanos, domínio do poder, cidadania.

Por fim, o quinto tema, Educação financeira com seis itens, observou se os conteúdos abordam os conceitos, valores econômicos, se há tópicos que auxiliam os alunos construírem senso crítico, ou se sua abordagem influencia o consumo, o gasto exagerado, utilização sem controle dos cartões de crédito.

As informações coletadas foram organizadas em tabelas e abaixo de cada uma delas uma pequena análise.

A - Identificação do livro

A caracterização dos livros é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1- Apresentação dos livros

Nº	Autor/Autores	Editora	Ano	Disciplina	Edição	Coleção
01	Neuza Sanches Guelli/ Miriam Orenszejn	Moderna	1º	Geografia	2011 1ª Ed.	-
02	Lis Andreia Giarretta/ Thatiane Tomal Pinela Bruzaroschi	Quinteto Editorial	2º	Geografia	2008	De olho no futuro
03	Wanessa Garcia/ Rogério Martinez	Scipione	2º	Geografia	2011	A escola é nossa

04	Lina Youssef Jomaa	Moderna	2º	Geografia	2011 3ª ed.	Pitangá
05	Sueli Angelo Furlan/ Francisco Scarlato/ Aloma F. de Carvalho	IBEP	2º	Geografia	2011 3ª ed.	Verso e Reverso
06	Juliana Maestu	Moderna	3º	Geografia	2011	Projeto Buriti
07	André Alves Timbó	Positivo	3º	Geografia	2007	Hoje é dia de Geografia
08	Ângela Rama/ Marcelo Moraes Paula	Saraiva	3º	Geografia	2011	Projeto Prosa
09	Lis Andreia Giaretta/ Thatiane Tomal Pinela Bruzaroschi	Quinteto	4º	Geografia	2011	De olho no futuro
10	Lilian Sourient/ Roseni Rudek/ Rosiane de Camargo	Editora do Brasil	4º	Geografia	2011	Novo Interagindo
11	Juliana Maestu	Moderna	5º	Geografia	2011	Projeto Buriti
12	Sueli Angelo Furlan/ Francisco Capuano Scarlato/ Aloma Fernandes de Carvalho	IDEB	5º	Geografia	2011	Verso e Reverso

Observamos que todas as edições são atuais, com apenas dois (02) livros de 2007 e 2008. Há diversidade de editoras.

B – Temas sobre consumo

Na Tabela 2, observam-se a existência de dados sobre temas relacionados ao consumo.

Tabela 2- Aborda temas relacionados ao Consumo

Nº	Livro Didático de Geografia	Informações sobre os Direitos do consumidor	Imagens de Publicidade	Influência na compra de produtos
01	Neuza Guelli- 1º ano	Não	Sim	Sim
02	Lis Giaretta- 2º ano	Não	Sim	Sim
03	Wanessa Garcia- 2º ano	Não	Sim	Sim
04	Lina Youssef- 2º ano	Não	Não	Sim
05	Sueli Furlan- 2º ano	Não	Não	Sim
06	Juliana	Não	Não	Não

	Maestu- 3º ano			
07	André Timbó- 3º ano	Sim	Não	Sim
08	Ângela Rama- 3º ano	Sim	Não	Sim
09	Lis Giaretta- 4º ano	Sim	Não	Sim
10	Lilian Sourient- 4º ano	Não	Sim	Sim
11	Juliana Maestu- 5º ano	Não	Sim	Sim
12	Sueli Furlan- 5º ano	Não	Sim	Sim

No livro didático do 3º ano (2011), na p. 71 observamos a imagem do interior de uma loja de bolsas e sapatos e é relatado que esses espaços privados são frequentados por pessoas que os utilizam para fazer compras, e que são chamados de consumidores.

No entanto, somente esta informação é apresentada aos alunos. Sendo assim, poderia aprofundar e discutir as relações do aluno com o consumismo, sabendo que é um ato inconsciente que nos leva a adquirir coisas sem necessidade, apresentando, portanto, neste conteúdo, propostas para um consumo consciente.

Não verificamos nenhum tema sobre o consumo ou consumismo na infância. Em um dos livros há destaque para um shopping center de São Paulo e seus serviços, sem prestar nenhuma informação de como ter responsabilidades no consumo, e também apresenta um salão de beleza, o que remete ao consumo de beleza e estética.

Quanto à análise de informações sobre a globalização obtivemos as informações apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3- O livro aborda a questão da globalização

Nº	Livros Didáticos de Geografia	Globalização Econômica	Globalização Tecnológica	Globalização Internacional
01	Neuza Guelli- 1º ano	Sim	Sim	Não
02	Lis Giaretta- 2º ano	Sim	Sim	Sim
03	Wanessa Garcia- 2º ano	Não	Não	Não
04	Lina Youssef- 2º ano	Sim	Não	Sim
05	Sueli Furlan- 2º ano	Sim	Não	Sim

06	Juliana Maestu-ano 3°	Sim	Sim	Sim
07	André Timbó-3° ano	Sim	Não	Sim
08	Ângela Rama 3° ano	Sim	Sim	Sim
09	Lis Giaretta-4° ano	Sim	Sim	Não
10	Lilian Sourient-ano 4°	Sim	Sim	Sim
11	Juliana Maestu-ano 5°	Sim	Não	Sim
12	Sueli Furlan-5° ano	Sim	Sim	Sim

O livro didático de Geografia do 2º ano (2011) aborda a questão da globalização e desemprego, e da sociedade capitalista, ressalta a questão da identidade, a questão familiar e suas estruturas, as imagens refletem o contraste entre a pobreza extrema, o lixo desordenado, as culturas e costumes e a desigualdade social e também podemos observar uma imagem de uma escola com uma cantina de pano de fundo.

Verificamos que o livro do 3º ano (2007), apresenta as novas tecnologias e leva o aluno a refletir o que seria do mundo sem essas tecnologias, sem, no entanto, abordar a influência negativa das tecnologias na vida das pessoas, como a dependência das redes sociais, etc..

Seria uma oportunidade para agregar no conteúdo às questões da publicidade, da mídia que influencia na troca exagerada de produtos tecnológicos sem controle e os direitos dos consumidores neste processo, no entanto, isso não ocorre.

Os livros apresentam a informação de que os produtos são foram comprados no supermercado, para diferenciar campo e cidade. Não foi abordada a questão da economia, dos preços de safra, entre outros.

C – Paisagem e as mudanças provocadas pelo homem

Observamos que esse tema é mais comum nos livros didáticos.

Tabela 4- O livro aborda as mudanças nas paisagens

Nº	Livros Didáticos de Geografia	Paisagens de mudanças provocadas pelo Homem	Industrialização e exploração de recursos naturais e humanos	Poluição e desastres ambientais com influência antrópica
01	Neuza Guelli-1º ano	Sim	Não	Sim
02	Lis Giaretta-2º ano	Sim	Sim	Não
03	Wanessa Garcia-2º ano	Sim	Não	Não
04	Lina Youssef-	Sim	Não	Não

	2º ano			
05	Sueli Furlan- 2º ano	Sim	Não	Não
06	Juliana Maestu- 2º ano	Sim	Não	Não
07	André Timbó- 3º ano	Sim	Sim	Sim
08	Ângela Rama- 3º ano	Sim	Não	Não
09	Lis Giaretta- 4º ano	Sim	Sim	Não
10	Lilian Sourient- 4º ano	Sim	Não	Não
11	Juliana Maestu- 5º ano	Sim	Não	Não
12	Sueli Furlan- 5º ano	Sim	Não	Não

Ao analisarmos o livro de Geografia de Sanchez do 1º ano (2001), observamos que retrata a questão dos bairros, dando ênfase as diferentes paisagens, destacando as áreas de lazer, as lojas, o comércio, os meios de comunicação em contraste com o lixo, os serviços básicos com a cobrança de impostos e as transformações das praias e dos bairros com o acúmulo de lixos.

Os livros didáticos de Geografia podem ser um importante instrumento para abordarmos os temas sobre educação do consumidor, para a formação de alunos mais críticos sobre este tema, assim como, a realização de projetos e pesquisas.

D – Utilização do dinheiro, desigualdade social, informações televisivas

Tabela 5- Orientações sobre Compra e Comércio

Nº	Livros Didáticos de Geografia	Pesquisas de preços	Compra de produtos	Economia e produtos de safra
01	Neuza Guelli- 1º ano	Não	Sim	Não
02	Lis Giaretta- 2ºano	Não	Sim	Não
03	Wanessa Garcia- 2º ano	Não	Sim	Não
04	Lina Youssef- 2º ano	Não	Sim	Não
05	Sueli Furlan- 2º ano	Não	Sim	Não
06	Juliana Maestu- 3º ano	Não	Sim	Não
07	André Timbó- 3º ano	Não	Sim	Não
08	Ângela Rama- 3º ano	Sim	Sim	Não

09	Lis Giaretta- 4º ano	Sim	Sim	Sim
10	Lilian Sourient- 4º ano	Sim	Sim	Sim
11	Juliana Maestu 5º ano	Sim	Sim	Sim
12	Sueli Furlan- 5º ano	Sim	Sim	Não

Ao observarmos o livro didático do 4º ano (2011), apresenta as grandes favelas do Rio de Janeiro em 2010, e as transformações das paisagens com o aumento do consumo de produtos e o crescimento da população e as propagandas de supermercados, na p. 102 há uma atividade que o aluno deve observar os produtos e diferenciá-los se do campo ou da cidade.

Poderia ser uma oportunidade para estabelecer uma reflexão sobre as atitudes do consumidor e a influência sobre as crianças nas despesas da família.

Na Tabela 6, observamos que os livros didáticos de geografia têm demonstrado a imagem da família tradicional, imagens que remetem a uma influência para moda e estética com imagens de salão de beleza, entre outros.

Tabela 6- Informações televisivas

Nº	Livros Didáticos de Geografia	Influência Moda e estética	Consumo de brinquedos	Poder da mídia
01	Neuza Guelli- 1º ano	Sim	Sim	Não
02	Lis Giaretta- 2º ano	Sim	Sim	Não
03	Wanessa Garcia- 2º ano	Sim	Sim	Não
04	Lina Youssef- 2º ano	Sim	Sim	Não
05	Sueli Furlan- 2º ano	Sim	Não	Não
06	Juliana Maestu- 3º ano	Não	Não	Não
07	André Timbó- 3º ano	Sim	Não	Sim
08	Ângela Rama- 3º ano	Sim	Não	Sim
09	Lis Giaretta- 4º ano	Sim	Sim	Não
10	Lilian Sourient- 4º ano	Sim	Sim	Não
11	Juliana Maestu- 5º ano	Sim	Não	Não
12	Sueli Furlan- 5º ano	Sim	Sim	Não

O livro didático do 2º ano (2011) destaca o meio em que a criança está inserida, sua casa, sua família e tudo ao seu redor.

De modo geral, os livros apresentam as diferentes moradias, a desigualdade social e as diferenças dos pequenos bairros para os centros urbanos. Dão algumas dicas de como economizar energia, água e reciclagens, para promover a saúde do meio ambiente. No entanto, não existe nenhum tópico que apresente dicas para a família e alunos ficar alerta sobre programas e propagandas da televisão e também sobre a influência da mídia na estética e na compra de brinquedos apresentados nas propagandas, nos desenhos animados assistidos pelos alunos.

Na Tabela 7 observamos que os livros didáticos de geografia não abordam os conceitos pertinentes a educação financeira para os alunos.

Tabela 7- Educação Financeira

Nº	Livros Didáticos de Geografia	Conceitos econômicos e valores	Consumo nas escolas (cantinas)	Senso crítico e questões sociais (economia doméstica)
01	Neuza Guelli-1º ano	Não	Não	Não
02	Lis Giaretta-2º ano	Não	Não	Não
03	Wanessa Garcia-2º ano	Não	Não	Não
04	Lina Yousset-2º ano	Não	Não	Não
05	Sueli Furlan-2º ano	Não	Não	Não
06	Juliana Maestu-3º ano	Não	Não	Não
07	André Timbó-3º ano	Não	Não	Não
08	Ângela Rama-3º ano	Não	Não	Não
09	Lis Giaretta-4º ano	Não	Não	Não
10	Lilian Sourient-4º ano	Não	Não	Não
11	Juliana Maestu-5º ano	Não	Não	Não
12	Sueli Furlan-5º ano	Não	Não	Não

Nenhum livro analisado aponta a questão de Educação Financeira, não abordam os conceitos, valores ou senso crítico quanto à economia doméstica em geral.

Considerações Finais

A pesquisa revelou que os livros de Geografia devem aprimorar seus conteúdos de acordo com as transformações sociais constantes, sabendo que os alunos do ensino fundamental estão cada vez mais inseridos no sistema capitalista que influencia, tanto suas ações quanto as das famílias, sendo necessárias reflexões contínuas sobre a realidade, para que na prática tornem cidadãos conscientes.

É relevante que a escola cumpra seu papel de conscientizar os alunos acerca dos aspectos nocivos do consumo não reflexivo e sobre atitudes conscientes necessárias para a manutenção do planeta.

Podemos notar que se faz necessário à inclusão de projetos sobre consumo, visto que os livros didáticos não dão continuidade aos temas abordados. É possível organizar projetos que atendam as necessidades dos alunos e das novas habilidades que necessitamos para viver num mundo globalizado. Acrescentamos que é possível interagir transversalmente com a Educação Ambiental, Arte, com desenvolvimento de atividades de reciclagem, Economia, Matemática. Devemos desenvolver na criança a capacidade de questionar, e resgatar os valores que estão sendo trocados pelo sistema capitalista e pela mídia, em que ter é melhor que ser.

Estes resultados nos remetem a observar a importância dos livros didáticos de geografia, como instrumento para o processo educativo, primando por uma abordagem voltada para os temas sobre o consumismo na infância apresentado pela pesquisa.

Acreditamos que são indispensáveis outros trabalhos de análise dos conteúdos para observar o tratamento do tema consumo.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Regina Magna Bonifacio. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3^a a 4^a séries do ensino fundamental.** 2007. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

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.

FERMIANO, Maria A. Belintane. **Comportamento de Pré-adolescentes (“tweens”) no contexto atual.** 2010. 453f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FERMIANO, Maria A. Belintane. **Socialização econômica e o comportamento dos pré-adolescentes.** 2012. Anais do II Colóquio Internacional de Epistemologia Genética. Unesp. Marília.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

A QUALIDADE DO ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Larissa Matoso da Silva¹
Bárbara B. Chacur Rodrigues²

Resumo

Este trabalho visadescrever o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Arte focando a metodologia no ensino Fundamental. Propõe-se a fazer uma revisão bibliográfica baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros autores como Arslan (2011), Porcher (1982), Ferraz e Fusari (1993) que oferecem às escolas e aos professores acesso aos conteúdos e projetos que fundamentam a execução do ensino da disciplina de Arte no âmbito escolar. Apresenta-se um breve histórico do ensino de Arte no Brasil, metodologia de ensino e os objetivos propostos a esta área educacional.

Palavras-chaves: Arte, Metodologia, Ensino de Arte.

Abstract

This paper aims to describe the teaching-learning process in the discipline of Art. The project's focus is the methodology of Art Education in Elementary School. This article conducts a bibliographic review based upon Parâmetros Curriculares Nacionais (Brazilian Curriculum Parameters) and other authors as Arslan (2011), Porcher (1982), Ferraz and Fusari (1993) that offer schools and teachers access to contents and projects for Art's teaching in school approach. It's presented a brief historical study of Art Education in Brazil, methodology of art teaching and objectives for this area.

Keywords: Art, Methodology, Art Education

Introdução

Este artigo teve como inspiração inicial estudar a qualidade do ensino de Arte. Devido às múltiplas facetas que envolvem esta área educacional e que embasam o desenvolvimento sobre o conhecimento artístico focou-se a pesquisa sobre a metodologia do ensino de arte fundamentada nos objetivos educacionais propostos no PCN.

Para a concretização desta pesquisa foi realizada uma investigação sobre a metodologia do ensino de Arte através de um levantamento bibliográfico com o PCN de Arte e outros autores que embasam o tema como Porcher (1982), Arslan (2011), Ferraz e Fusari (1993). Complementando o estudo realizou-se uma breve definição sobre o ensino de Arte, o conceito de metodologia de ensino, um breve relato sobre os objetivos propostos à disciplina de Arte e a formação desses profissionais.

Revisão Bibliográfica

O Ensino de Arte

Dentro do contexto de Arte podemos utilizar uma reflexão: “O que levaria alguém a seguir um determinado caminho?” para refletir sobre as práticas pedagógicas que são

utilizadas dentro das salas de aula, ou seja, podemos analisar que em cada época ou determinado lugar fazem-se o uso de teorias, práticas e até valores que vão orientar os profissionais da área.

Vejam a história da Arte, ela é composta por uma concepção de época de acordo com a manifestação dos desejos e pontos de vista de uma determinada sociedade ou um grupo cultural. Com o passar dos anos “essa concepção” passa a ser reorientada por novas tendências a fim de atender aos novos conceitos da área, tanto na educação como na Arte propriamente dita, envolvendo as práticas educativas e as práticas sociais que envolvem a produção de diferentes tempos e culturas e o conteúdo a ser ensinado nas escolas.

Para compreendermos melhor as transformações ocorridas no ensino de Arte no Brasil (ARSLAN, 2011) destaca três marcos conceituais fundamentais: a escola tradicional, a escola renovada e a escola contemporânea. Na escola tradicional, o ensino de Arte era realizado através de orientações neoclássicas, por intermédio da Academia de Belas-Artes que foi instalada pela Missão Francesa desde o início do século XIX, ou seja, possuíam um padrão a ser ensinado já determinado.

Já a escola renovada, trouxe para as suas aulas de arte algumas inovações como a experimentação da Arte moderna e a utilização de meios não-convencionais visando uma orientação educacional voltada ao trabalho com a Arte e no desenvolvimento do potencial criador e expressivo de cada educando. Nas escolas contemporâneas, o ensino de Arte além de passar por uma nova reorientação que a torna objeto de conhecimento nas instituições, passa a reconhecer o aluno como o sujeito de suas aprendizagens e não mais como objeto. Alguns recursos considerados tradicionais como a lousa, tinta, papel e lápis foram mantidos às práticas educacionais, no entanto com o surgimento de novas tecnologias elas acabaram sendo e até hoje são incorporadas aos conteúdos de ensino e atividades em geral incluindo as artísticas.

Com o tempo, os PCNs tornam-se fundamentais devido à criação de princípios que vão reorientar o ensino de Arte, propondo objetivos gerais da área de Arte compostos ainda por conteúdos, objetivos específicos, orientações didáticas e critérios de avaliação para determinado ciclo. Podemos entender que, através das orientações educacionais que ocorrem no âmbito educacional, especificamente no ensino de Arte, a utilização de ações disciplinares, interdisciplinares e temas transversais levam os alunos a aprenderem e aperfeiçoarem cada vez mais seus conhecimentos e experiências artísticas e estéticas contribuindo com a formação de sujeitos críticos e responsáveis para atuarem na sociedade atual.

Ainda neste contexto segue um trecho da autora: “Faz-se necessária a construção, pelos arte-educadores, de uma proposta que responda às características da realidade local, das escolas, dos docentes, dirigentes e sobretudo, dos alunos, considerando a realidade global.”(ARSLAN, 2011, p. 5). Ou seja, tanto os alunos quanto os professores precisam de formação contínua e de uma aprendizagem estável, fazendo uso do “aprender a aprender”, ensinar e enfrentar o mundo como ele é composto por mudanças, novos conhecimentos e incertezas.

Outro conceito relevante e de suma importância tratado pelas autoras é a avaliação em Arte. Em seu livro, apresentam teorias, exemplos e sugestões para avaliar o trabalho artístico, complementam que a avaliação é um procedimento complexo e requer cuidados ao fazê-la por se tratar do fazer artístico dos alunos em que expressam suas culturas e subjetividade. (...) Dar nota ao desenho de um aluno que tem medo de desenhar é delicado. Com que critérios o professor faria isso? (...) (ARSLAN, 2011, p.79).

As autoras ressaltam a necessidade de os professores possuírem o conhecimento a respeito dos objetivos e conteúdos do ensino de Arte para se orientarem durante a avaliação, considerando o modo de aprender e as características pessoais de cada aluno, como também as condições de aprendizagem que muitas vezes são propiciadas pelo

ensino da disciplina. Considera-se avaliação como um momento de reflexão e tomada de consciência, complementam a idéia com a seguinte citação:

Tanto o professor como o aluno podem orientar seus fazeres em função da avaliação, apesar de desempenharem papéis distintos. A avaliação não é um instrumento meramente quantitativo, de caráter objetivo e exclusivo do professor, que revela o que o aluno sabe e o que não sabe (...) pode indicar, ainda, falhas na organização do ensino que precisam ser corrigidas pelo docente. Assim, os professores se avaliam ao avaliar o aluno. (ARSLAN, 2011, p. 81).

Durante o desenvolvimento do livro, são apresentados seis capítulos referente a um determinado tema relacionado à Arte e consecutivamente ao final de cada um, encontra-se as referências bibliográficas, coleções de arte para crianças, sites de pesquisa envolvendo imagens, histórias em quadrinhos, fotografias, museus nacionais e internacionais, artistas brasileiros, arte indígena, vídeos, galerias virtuais, artigos e portfólios, todos com a finalidade de orientar e auxiliar profissionais da área de Arte com informações qualificadas.

Para o autor Porcher (1982), o ensino de Arte visa desenvolver nos alunos certo “amor” pelas artes e pelas obras, sem deixar de lado o ato de conscientização ao meio ambiente e pela qualidade de vida dos mesmos. O autor deixa clara a importância da utilização de métodos pedagógicos específicos nesta área, ou seja, a utilização de atividades que vão diversificar e complementar a alfabetização estética, desenvolvendo as capacidades artísticas específicas como expressão, criação e sensibilização nos alunos.

Em sua obra “Educação Artística: luxo ou necessidade?” estão organizados alguns assuntos relevantes para o tema artístico como A Escola e a Poesia, A Música, O Desenho, O Teatro, a Dança e Uma Arte Audiovisual, ambos os capítulos foram desenvolvidos por vários autores organizados em seu livro.

O capítulo “A Escola e a Poesia” que compõe o livro de Porcher (1982) foi desenvolvido por Pierre Dargelos e nos esclarece que a poesia é uma das funções da nossa linguagem, no entanto esquecida pela rotina de nossas atividades escolares. Diz ainda que seja fundamental que a criança possa aprender com a poesia e que através dela, possa adquirir a capacidade de criar, se expressar e utilizar a linguagem poética a ponto de melhorar sua compreensão e apreciação a respeito das obras de Arte.

“A Música” é um capítulo que é composto por um subtítulo “Em busca de um desenvolvimento da educação musical” e possui múltiplas abordagens como exemplo: A música de consumo, Um consenso musical, A eficiência da musicoterapia, A aprendizagem do solfejo, entre outros. Destaca-se ainda, o tema “Educação e criatividade” como o primeiro caminho, atividade e criatividade musical que o professor de música deve seguir, adquirindo sempre novos conhecimentos sobre os métodos musicais.

Desenvolvido por Porcher, “O Desenho” é um tema que aborda a questão sobre ensinar o desenho ou não. Trata-se de dois equívocos relacionados ao modo de “impor” uma determinada visão ou técnica para a criança durante o seu “aprender a desenhar”. Esclarece ainda sobre o desenho na escola primária e que o pedagogo não deve ceder total liberdade nem obrigar cegamente a criança diante da prática de desenhar.

No capítulo “O Teatro” busca-se explicar o “para quê” desenvolver esta atividade deixando claro que ela pode ser de ordem legal, religiosa, moral ou sobre determinados costumes. A realização do teatro exige alguns desdobramentos como o processo técnico que envolve o próprio ato de criar, definir condições, fornecer elementos e agentes, o mesmo é composto por: 1) Descontração, tomada de consciência de si mesmo; 2) Autoconhecimento; 3) Criação do espaço; 4) Dramaturgia. No decorrer do texto, o autor esclarece cada item e ainda destaca aspectos fundamentais do teatro como a Expressão Corporal e Oral, Encenação e Improvisação.

Logo no início do capítulo “A Dança”, o autor deixa claro que antes de estudar sobre as contribuições ligadas à educação, deve-se antes compreender a posição da dança em nossa vida e na própria Arte. E assim, como subtítulos o autor descreve e desenvolve sobre o papel da dança na vida, na Arte, a dança como meio de educação e ainda esclarece noções de ritmo, percepção do espaço, partes do corpo e sua lateralização complementando com vários exercícios a serem desenvolvidos com crianças de quatro a sete anos e posteriormente para crianças maiores de sete anos.

Como último capítulo da obra, desenvolvido pelo próprio autor Louis Porcher, “Uma Arte Audiovisual” trata sobre os meios de comunicação de massa que se encontram ligados ao nosso cotidiano, utiliza como exemplo o cinema, a televisão e também fotografias para esclarecer que a “cultura artística tradicional” acaba sendo encarada como uma atividade de lazer e não como Arte, ou mesmo como meios ligados a ela.

Frisa ainda, que a escola deva ser um local de interlocução cultural desses meios, onde os educadores têm a possibilidade de dominá-los e introduzi-los nas salas de aula, contribuindo com a formação estética e cultural dos alunos dia-a-dia.

Seguindo o raciocínio de que os professores devam dominar e introduzir os meios culturais e artísticos nas salas de aula é importante ressaltar que formação inicial como também contínua desses educadores são como a “chave” para a qualidade do ensino de Arte. Ana Mae Barbosa em “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras” ressalta, através de algumas pesquisas realizadas, como foi e está sendo “concretizada” a ação de formação de educadores especializados ao ensino de Arte. Em seu artigo, a autora afirma: “Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão”. Contudo, relata que a relevância que é dada para a formação desses profissionais ainda não seja suficiente para qualificá-los o tanto que a área exige, sugerindo-se até um campo de estudo dedicado somente à disciplina de Arte e seus componentes.

Metodologia do Ensino de Arte

Ao remetermos à Metodologia de Ensino, utilizamos a obra “Metodologia do Ensino de Arte” que faz parte de uma coleção de livros para o magistério, destinados à formação de professores. Um dos principais objetivos do livro é propor um instrumento teórico-metodológico que visa uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas escolares do ensino de Arte. Destaca-se ainda, a importância da Arte na vida das crianças e as inúmeras possibilidades de compreensão e intermediação do processo de construção do conhecimento artístico e estético.

(...) antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade. (Barbosa, 1975, apud Ferraz, 1993, p. 16). A partir dessa reflexão que as autoras trazem, podemos compreender através do primeiro capítulo “O significado da Arte na Educação” que os conteúdos a serem trabalhados, antes mesmo de serem ensinados devem ser muito bem compreendidos pelos professores.

Em seguida, destacam-se em um quadro alguns componentes que se articulam no processo artístico, tais como os autores / artistas em arte; os produtos artísticos / obras de arte; a comunicação / divulgação e o público / audiência / espectadores. Abaixo segue a descrição sobre cada componente:

Os autores - são pessoas situadas num contexto sócio-cultural, criadores de produtos ou obras artísticas a partir da história de seus modos e patamares de sensibilidade e entendimento da Arte. Os produtos - são os trabalhos resultantes de um fazer e “pensar técnico-emotivo-representacional do mundo da natureza e da cultura” e que sintetizam os modos e conhecimentos artísticos e estéticos de seus autores. A comunicação - são

caracterizadas por diferentes práticas de apresentar, de expor, de veicular e de intermediar as obras artísticas, as concepções estéticas e a Arte entre as pessoas da sociedade ao longo da história cultural. O público - são aquelas pessoas que também se encontram situadas num tempo-espaco sócio-cultural no qual constroem a história de suas relações com suas produções artísticas e autores.

No capítulo três, intitulado “A criança, a cotidianidade e as aulas de Arte” vale ressaltar sobre um fato importante a ser considerado que é a interação da criança com as obras de Arte, ou seja, quando há essa possibilidade de praticar atividades artísticas e as mesmas são realizadas, dão-lhes a oportunidade para observar, tocar, conversar e refletir. Contudo as próprias crianças vão realizando novas descobertas e relacionando-as com as experiências já adquiridas durante o seu desenvolvimento.

Em função disso, as autoras desenvolveram o próximo capítulo “A criança conhecendo a Arte”, ressaltando a importância da percepção, imaginação e representação da criança ao conhecer a Arte, como também a representação artística através do desenho, as imagens, a criação, os jogos e as brincadeiras nas aulas de Arte.

Complementando a idéia utilizada pelas autoras a respeito do contato prévio das crianças com as obras de Arte, segue a reflexão sobre como ensinar de Rubem Alves:

(...) Se eu fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe falaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (...). (Alves, 2008, p. 130).

Contudo, necessita-se analisar a metodologia educacional na área de Arte. Dessa perspectiva, podemos entender que a metodologia é composta por idéias e teorias baseadas nas propostas de especialistas da área e em práticas escolares que são concretizadas através de projetos no decorrer das aulas de Arte. Devem envolver “um todo” da metodologia, os assuntos de Arte a serem tratados, os métodos educativos utilizados para o procedimento das atividades e também os materiais e meios de comunicação para a produção estética e artística nas aulas.

Entende-se que essas tais metodologias de ensino possuem o objetivo maior de auxiliar os alunos durante a aprendizagem significativa sobre noções e habilidades culturais em Arte. Esse processo ocorre através das produções artísticas pessoais, apreciações estéticas, análises críticas de trabalhos artísticos como as Artes visuais, audiovisuais, verbais, musicais, teatrais, a dança e outras.

Acredita-se que juntamente à metodologia caminham o compromisso, a perspectiva e o posicionamento que são assumidos pelos professores de Arte. Suas posturas acabam surtindo efeito na aprendizagem dos alunos no que se refere à história cultural e durante o fazer e entender das modalidades artísticas.

Ainda há o que se falar sobre a metodologia utilizada pelos docentes e determinados posicionamentos diante suas práticas educativas na disciplina de Arte. Muitos acabam “reduzindo” o que se deveria se ampliar na aprendizagem dos alunos no que diz respeito a suas criações artísticas e o entendimento sobre a Arte. É fundamental a discussão e a elaboração sobre a metodologia adotada no processo educacional, tanto em Arte quanto nas demais disciplinas, pois além de favorecer, facilitam a prática educacional.

Comenta ainda a autora: “As opções e atos pelos quais são encaminhados o processo educativo escolar na área artística devem ser continuamente discutidos, propostos e avaliados pelos professores durante os planejamentos (processo de decisão) individuais e coletivos”. (FERRAZ, 2012, p. 101). A partir dessa reflexão, pode-se dizer que a articulação dos componentes curriculares e o domínio do planejamento educacional dependem muito da formação dos educadores, tanto na prática como na teoria, ou seja,

deve estar continuamente em busca de novos conhecimentos, atualizando os que já possuem e assim, saber unir as problemáticas da área artística com as reflexões a ponto de criar e transformar.

PCN – Objetivos de Arte

Com base no PCN (1997) busca-se esclarecer que O Parâmetro Curricular Nacional é um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o país e é composto por propostas oficiais elaboradas pela Fundação Carlos Chagas. Essa é uma coleção de dez volumes que são divididos em três partes: I – Introdução; II – Seis documentos representando as áreas de conhecimento; III – Três volumes composto por temas transversais.

No item I – Introdução descreve-se a justificativa e a fundamentação das escolhas realizadas para a elaboração dos documentos que são as áreas e temas transversais. No item II – São seis documentos referentes às áreas de conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e educação Física. E no item final III – São apresentados três volumes com seis documentos destinados aos Temas Transversais; no primeiro volume tem-se a justificativa da proposta de se trabalhar com esses temas e esclarece sobre a Ética, no segundo volume trata sobre a Pluralidade Cultural e Orientação sexual e no último volume sobre o Meio Ambiente e Saúde.

Os objetivos propostos pelos PCNs visam auxiliar o docente na concretização dos seus ideais educativos, que se voltam à formação de alunos críticos, participativos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres em nossa sociedade atual. Em função dos objetivos esclarece:

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. (PCN, 1997, p. 41).

Para o ensino fundamental, o PCN propõe alguns objetivos gerais pelos quais os alunos deverão compreender a realidade como um cidadão participativo social e politicamente, saber a maneira de proceder diante de diversas situações, conhecendo, questionando e elaborando meios para resolvê-las. Além de utilizar diferenciadas linguagens para produzir, expressar e comunicar-se, os alunos deverão ainda, saber utilizar as variadas fontes de informação e recursos dotados de tecnologia para possuir e construir seus próprios conhecimentos.

Ao percorrer e chegar ao final do ensino fundamental, o PCN de Arte apresenta objetivos específicos a fim de que os alunos saibam expressar e comunicarem-se em Arte, articulando os sentimentos como a percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e a reflexão sobre as produções artísticas. Possua uma interação com materiais e instrumentos artísticos, que levem em consideração as criações tanto suas, quanto das outras pessoas, identificando a Arte como um fator histórico, observar a relação entre os homens e a realidade, contudo buscar e saber a maneira de organizar as informações sobre os diversos aspectos que envolvem a Arte.

Podemos compreender que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN, 1997 pg. 19).

Ao analisar os objetivos propostos pelo PCN, compreende-se que o Ensino de Arte possui um papel “fundamental” no processo de construção da aprendizagem no que se diz respeito ao conhecimento artístico e estético, devido às habilidades que não de ser desenvolvidas nos alunos. Não somente à disciplina de Arte, mas também para a demais áreas de conhecimento são caracterizados os conteúdos, objetivos, orientações e critérios de avaliação norteadores para a prática dos profissionais.

Metodologia

Para a elaboração deste artigo optou-se por realizar uma pesquisa composta por uma revisão bibliográfica, para este fim, envolveram-se vários autores relacionados ao tema de Arte como Arslan (2011), Ferraz e Fusari (1993), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e Porcher (1982). Complementando o estudo utilizaram-se outras referências ligadas ao raciocínio como Ana Mae Barbosa e Rubem Alves.

Acredita-se que este método de coleta de dados torne claras as idéias pela busca de um ensino de Arte com qualidade nas escolas de ensino fundamental, pois através de pesquisas, definições e comparações realizadas pelos autores podemos concretizar esse raciocínio.

Considerações Finais

Na medida em que as tendências pedagógicas são orientadas e regidas por diferentes teorias, práticas e determinados valores devido ao lugar e a época em que nos encontramos a Arte também se modifica, tanto em suas práticas artísticas quanto estéticas, bem como as práticas educativas, que se diferenciam de acordo com tempo e a cultura.

Ao analisar a história do ensino de Arte no Brasil, compreende-se que houve muitas transformações, que foram refletindo em seus processos como a orientação neoclássica na Escola Tradicional, as práticas de experimentação da Arte Moderna na Escola Renovada e as novas tecnologias incorporadas à sociedade atual, resultando na Arte que possuímos nos dias de hoje.

Tendo como base os objetivos educacionais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – procurou-se analisar a “qualidade” do ensino de Arte em escolas de ensino fundamental levando em consideração os objetivos que são propostos para a área e para o determinado ciclo. Além dos objetivos que compõe o ensino de Arte, foram considerados fundamentais os critérios de avaliação e também a orientação didática a ser utilizada pelos docentes.

A partir das referências bibliográficas que foram utilizadas, pode-se analisar que existem inúmeras possibilidades de ensinar os conhecimentos relacionados à Arte com qualidade ou que seja qualquer outra disciplina.

Entende-se que, no âmbito educacional o aprofundamento dos docentes sobre aquilo que vão ensinar é um critério a ser seguido, tanto inicialmente através da sua formação como professores de Arte, como também após a sua formação, durante a prática educacional. Para um educador qualificado é fundamental que ele compreenda e possua o domínio sobre os assuntos e temas específicos de Arte para saber o momento certo de “introduzir” os conhecimentos necessários.

Cabe também à escola, como ambiente propício de ensino-aprendizagem disponibilizar meios para que os educadores possam concretizar as suas aulas de Arte, disponibilizando recursos como materiais pedagógicos específicos da área, que os auxiliem na construção de atividades diversificadas com os alunos. Cumprindo os critérios e objetivos necessários destinados à instituição e aos professores, espera-se que a interação, o contato direto e significativo das crianças com as obras de Arte, utilizando os recursos audiovisuais (TV, cinema e fotografias) como recurso que transmita a Arte e possa desenvolver nelas certa afeição pelas Artes, a ponto de contribuírem com o seu crescimento e desenvolvimento.

Espera-se que a partir das práticas educacionais, métodos de ensino e critérios de avaliação que são utilizados pelas instituições e profissionais complementem um currículo em que o ensino de Arte abranja a diversidade cultural e possa através da interdisciplinaridade articular os demais temas e áreas visando um saber repleto de novidades que possam atender às características da realidade local e global, contribuindo para um ensino de Arte com qualidade.

Referências

ALVES, Rubem. Ostra feliz não faz pérola. Editora Planeta do Brasil - São Paulo, 2008.

ARSLAN, Luciana Mourão. Ensino de arte / Rosa Iavelberg. Coleção idéias em ação. Ed. Cengage Learning - São Paulo, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. Av.*, São Paulo, v. 3, n. 7, dez. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext acessado em: 24/10/2012. Acesso em: 24 out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. Ed. Cortez - São Paulo, 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Coleção Fanny Abramovich. Ed. Sannus - São Paulo, 1982.

A REPRESENTAÇÃO ESPACIAL COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DE RACIOCÍNIO

Fernanda Blazutti Frausino 1
Marli Naomi Tamaru 2

Resumo

Esta pesquisa é sobre a construção e compreensão do espaço pela criança, como ela o representa, como o vê e como se vê nele e diante dele. Assim objetiva-se compreender melhor o processo de criação do raciocínio da criança a partir da representação espacial, assim como o seu desenvolvimento desde seus primeiros desenhos do próprio corpo até conseguir imaginar o mundo, levando em consideração que a análise do espaço deve ser iniciada primeiramente com o corpo, em seguida pelo olhar e por último com a imaginação. São apresentadas atividades realizadas com crianças de idades de seis e sete anos para uma compreensão visual do professor sobre o desenvolvimento das mesmas. Almeida (2004) é a principal base teórica da pesquisa, junto também com Piaget (1996) e Oliveira (2005) e outros autores que contribuíram teoricamente sobre representação espacial.

Palavras chave: representação espacial; criança; desenvolvimento.

Abstract

This research is about the space construction and comprehension by the child, as she represents it, as it sees it and as if it sees in him and in front of his. Thus it objectifies comprehend better the reasoning creation process of the child from the space representation, as well as your development since your first drawings of the body until manage to imagine the world, carrying in consideration that the space analysis should be initiated firstly with the body, soon after by the look and finally with the imagination. They are presented activities accomplished with ages children of six and seven years for a teacher's visual comprehension on the development of the same. Almeida (2004) is the main theoretical base of the research, together also with Piaget (1996) and Oliveira (2005) and other authors who contributed theoretically about space representation.

Key words: Space representation; Child; Development.

1. Introdução

Esta pesquisa é sobre a construção e a compreensão do espaço pela criança, como
1 Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Network– Av. Ampélio Gazzetta, 2445,
13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail:blazutti@hotmail.com)

2 Profa. Ma. do curso de Pedagogia das Faculdades Network– Av. Ampélio Gazzetta,
2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: marli@nwk.com.br)

Ela o representa, como o vê e como se vê nele e diante dele.

É discutida também a representação espacial na sala de aula, como ela está sendo usada, ensinada, e como está sendo apresentada em livros didáticos.

A pesquisa avalia a criança e sua relação com o espaço em que vive, os conceitos de lateralização e de orientação e relação espacial, a criança e o mundo e a iniciação da representação nas idades iniciais.

Também são apresentadas atividades realizadas com crianças com idades de sete anos para uma compreensão visual do professor sobre o desenvolvimento das mesmas.

Com esta pesquisa queremos compreender melhor o processo de criação do raciocínio das crianças a partir da representação espacial, como é o desenvolvimento desde seus primeiros desenhos do próprio corpo até conseguirem imaginar o mundo.

Houve uma grande dificuldade para buscar referências bibliográficas sobre o tema, são poucos autores brasileiros que tratam dos assuntos relacionados à representação espacial de forma minuciosa. Por esse motivo tivemos que optar também por escritores de diferentes países.

Todo o corpo do texto traz uma interessante teoria formada por importantes escritores, como Almeida (2004), Piaget e Inhelder (1996) e Oliveira (2005).

Foi com muita motivação e prazer que buscamos trabalhar esse tema que envolve nossas vidas desde nossos primeiros meses de existência, e queremos compartilhar a paixão de representarmos nosso mundo e compreendê-lo de uma forma tão ligada às nossas experiências cotidianas. Podemos, assim, possibilitar ao leitor uma visão diferente sobre uma geografia muito interessante.

2. O desenvolvimento da representação espacial de zero a onze anos.

2.1 A gênese da representação espacial de zero aos seis anos.

O domínio espacial geográfico é desenvolvido através da concepção de espaço e organização territorial que são necessários para a leitura de qualquer representação. Para movimentar-se no espaço é necessário ter uma percepção e consciência da própria corporeidade.

Para compreendermos melhor o desenvolvimento da representação espacial, vamos relacioná-lo ao desenvolvimento cognitivo humano estudado por Piaget (1996).

Segundo Piaget (1996), o progresso de desenvolvimento mental das crianças passa por quatro estágios. O primeiro estágio é o “sensório-motor”, que vai do nascimento aos dois anos. Nessa fase do desenvolvimento, o campo da inteligência aplica-se a situações e ações concretas.

“Pré-operatório” é nome dado ao segundo estágio que vai dos dois aos seis anos. Nessa fase a criança é egocêntrica, pois seus pensamentos estão centralizados nela mesma. Ela é incapaz de se centrar em mais de um aspecto em cada situação vivida, pois seu pensamento é irreversível. Ela só está no momento presente, não considera os anteriores e nem antecipa os pensamentos futuros.

O “operatório concreto” é o terceiro estágio que se inicia aos sete anos e vai até os doze anos. Nesse estágio a criança consegue aceitar o ponto de vista de outra pessoa, diferente do seu próprio ponto de vista, levando em conta mais de uma perspectiva, saindo do egocentrismo apresentado no estágio anterior. Ela pode apresentar transformações no pensamento, reversibilidade, e já realizam atividades concretas, que não exigem abstração.

No último estágio, o das “operações formais”, ela vai da adolescência até a idade adulta, que é a fase de passagem do modo infantil para o modo adulto de pensar. É nessa fase que é formada a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas. Nesse momento, a linguagem tem um papel fundamental porque serve de suporte conceitual. Gostaríamos de resaltar que este último estágio somente foi relatado para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo humano, e que esta pesquisa não abordará essa passagem por tratar do desenvolvimento somente até os onze anos.

Para criança desenvolver todos esses estágios, ela pode demorar a infância toda e esse desenvolvimento pode se estender ao menos até a adolescência. Logo no primeiro estágio de desenvolvimento, as crianças criam coordenadas espaciais e as relacionam com os objetos conforme se deslocam e exploram o ambiente.

O objetivo desse capítulo é estudar o desenvolvimento do espaço representativo, sendo que a construção da relação espacial ocorre em dois planos: o plano perceptivo, que inicia quando o bebê realiza ações concretas sobre o meio em que vive, buscando

referências em objetos presentes no ambiente, e o plano representativo ou intelectual, quando a criança adquire a capacidade de representar o espaço em vive por meio da linguagem ou do desenho. As idades aqui mencionadas servem apenas como referencial, já que o importante é perceber a gênese das relações espaciais.

Para Almeida (2004) a construção da concepção individual da criança precisa ser estruturada, avaliando sua relação com o espaço para depois inserir elementos da cartografia. Para isso devem ser consideradas as percepções das crianças, que são as percepções de grande, pequeno, esquerda, direita, em cima, embaixo, longe e perto, o que será muito importante no processo que organizará os referenciais da percepção do espaço para elas.

Segundo Piaget (1996) no início da vida o bebê começa a explorar o espaço com que ele tem relação, aqui se inicia o período sensório-motor. Sem experiência, ele precisa distinguir e compreender as formas que se encontram paradas e em movimento em seu campo de visão. Em outras palavras, para ele, o espaço ao redor ainda está por se constituir.

Assim que aprende a engatinhar, a criança não só pode pensar em um objeto, mas quer encontrá-lo. Surge aí a necessidade de estabelecer relações posicionais entre os objetos. São por essas relações que os bebês compreendem o entorno.

Para Oliveira (2005, p 106.) “assim posto, o desenvolvimento mental é uma construção que se processa através de sucessivas adaptações entre o indivíduo e o meio, e que evolui por etapas sequencias”.

Os pequenos brincam com o próprio corpo e as roupas que vestem como se explorassem objetos distintos. Depois, passam a procurar e manipular as coisas que veem, prestando a atenção nos resultados de suas ações em relação aos objetos.

Para Almeida (2004, p38.) “a representação do espaço pela criança elabora-se apoiada em objetos fixos que ela toma como *referencial*, antes mesmo da constituição de um esquema corporal dissociado do próprio corpo e da representação global do espaço”.

O fim do estágio sensório-motor, segundo Piaget (1996), é quando a criança começa a descentralizar as ações em relação ao próprio corpo e passa a considerá-lo um objeto como os demais. Ela é capaz de satisfazer seus desejos ou curiosidades e já consegue fazer imitações dos adultos. Essas ações começam a ser alcançadas a partir dos dois anos. A criança é capaz ainda de lidar com objetos externos abstratos, representando-os mentalmente, para ela, os objetos já vão além da forma física do concreto, indo para uma realidade cognitiva onde é possível imaginá-los sem vê-los.

Isso permite que os objetos estruturem o espaço que o rodeia e se torne como um centro de um mapa local, cujas polaridades são as mesmas do esquema corporal (acima-abaixo, direita- esquerda, frente- atrás)” (ALMEIDA, 2004, p.38). O esquema corporal é a

relação entre a postura da criança e o ambiente, onde ela começa a criar coordenadas espaciais.

Esse processo de criar coordenadas espaciais é denominado de lateralização, que é primeiramente visível quando a criança escolhe um lado melhor de domínio, isso acontece devido à divisão hemisférica do cérebro em direita e esquerda, o que acarreta no aperfeiçoamento dos movimentos do lado escolhido do corpo. Estamos nos referindo a lateralização quando falamos que uma pessoa é destra ou canhota.

A “lateralização” surge, já no primeiro ano de vida, ligada à *assimetria funcional*, quando a mão dominante é preferida nas tarefas novas. Vê-se aí que a lateralização está relacionada com a dominância hemisférica. Esse processo leva ao conhecimento da lateralidade, primeiro no próprio corpo e, depois, sobre os outros corpos. Isso implica saber que tem mão direita e mão esquerda e reconhecê-las. (ALMEIDA, 2004, p.39).

Com os primeiros usos da linguagem, dos símbolos e imagens pela criança, é marcado o início do período pré-operacional, o segundo período do desenvolvimento cognitivo

segundo Piaget (1966), que vai dos dois aos seis ou sete anos. O pensamento da criança começa a se organizar, mas continua reversível, ela ainda não consegue imaginar uma ação concreta, somente está limitada a imaginar os objetos do ambiente.

Segundo Almeida (2004, p38.), “a *formação de conceitos*, que ocorre com o aparecimento da linguagem, possibilita dissociar o esquema corporal do próprio corpo e *projetá-los nos objetos*”. É nessa passagem que a criança começa a perder o egocentrismo dela sobre o ambiente. Ela passa a perceber os objetos de forma distinta no meio em que vive, não mais ligados a ela, onde o centro da ação não está mais nela e sim projetado em outros objetos.

Com essa mudança a criança passa a se comunicar com os adultos através da linguagem e do desenho que ajudam cada vez mais na representação e compreensão do mundo pela mesma.

Para Fisette (1997), o simbólico citado acima é um conjunto de representações que fazemos do mundo e usamos para compreendê-lo. É através dos símbolos que a criança vai começar a compreender o mundo em que vive com a representação de imagens que ela tem na mente dos objetos que estão a sua volta. É com a representação que a inteligência da criança tem acesso ao mundo real até os seis anos de idade.

A língua também constitui as representações de mundo. Fisette (1997) coloca a linguagem como uma forma de representação do espaço de diversas formas, nos filmes através das imagens, na literatura com as histórias e na televisão com as vozes transmitidas pela mídia, etc.

A questão da formação do simbólico pode ser analisada sob vários pontos de vista. Minha perspectiva - que é também minha disciplina - é a semiótica³. A proposição que lhes faço pertence, portanto a esta disciplina; toda sequência decorre dos meus trabalhos realizados ao longo dos anos, baseados nas obras do grande fundador americano da semiótica, Charles S. Peirce. (FISETTE, 1997, p.148).

³A semiologia ou semiótica é a disciplina que lida com a produção e interpretação de significado. Isto significa que estuda fenômenos significativos, objetos dos sentidos, ou seja, sistemas, línguas, discursos e processos associados a eles: *interpretación*. Toda produção e produção e interpretação do significado é uma prática significante, um processo que transmite semiose por sinais e é incorporado em textos. Disponível em <<http://es.wikipedia.org/wiki/Semiología>>. Acessado em 03/10/2012.

Assim como a linguagem, o desenho também tem seu papel fundamental. Com o surgimento do simbólico na vida da criança, é possível que ela faça registros do próprio

ambiente em que vive. Primeiramente começa rabiscando coisas sem significados, para depois começar a associá-los com objetos significativos. Um exemplo dessa associação é quando a criança faz rabiscos e diz que desenhou o pai e a mãe.

Almeida (2004) buscou explicar rapidamente como o desenho surge na vida das crianças. Assim, dividiu esse desenvolvimento em quatro fases:

Inicialmente a criança desenha rabiscos pela simples vontade de riscar. “Na *fase inicial*, os desenhos são feitos pelo prazer de riscar, de explorar as possibilidades do material (lápis de cor, giz de cera, caneta hidrográfica), produzir efeitos interessantes no papel por meio de traços fortes e fracos, em diferentes cores”. (ALMEIDA, 2004, p.23). Na segunda fase a criança passa a dar significados a seus rabiscos. Esta fase é denominada por Freinet (1977), apud Almeida (2004, p.23), de *incapacidade sintética*.

Os ainda rabiscos são relacionados a objetos do mundo real, porém, ao mesmo tempo, eles podem representar diferentes objetos. “A criança representa os elementos mais característicos do objeto, independentemente da posição que ocupem no objeto real, daí a denominação dada para esta fase”. (ALMEIDA, 2004, p.24).

Para Pillar (2006), o que marca a passagem da fase anterior para esta é a atividade simbólica, onde a criança adquiriu a “capacidade de representar objetos no desenho”.

“Aos poucos, as crianças desenvolvem grafismos mais elaborados, com a intenção de representar os objetos. Começam a diferenciar as formas retilíneas e curvilíneas, não integrando, porém, elementos para compor figuras ou cenas - os elementos permanecem apenas justapostos”. (ALMEIDA, 2004, p.24).

O desenho para as crianças é um sólido meio de ação sobre o ambiente. Diante dos elogios e admiração dos adultos, elas se sentem mais incentivadas a desenhar. É agora que criança sente a necessidade de explicar os seus desenhos e colocar, junto a eles, a imitação da escrita, o que antes era feito oralmente. Aqui acontece uma divisão de desenho e escrita. “A criança imita a escrita, combinando traços e bolas cria pequenos textos nos quais mistura letras, números e riscos”. (ALMEIDA, 2004, p. 26).

De forma geral, em um primeiro momento, a criança desenha por prazer, em seguida vem a necessidade de adaptar-se a um sistema de representação. Ainda pequena percebe que com o desenho e a escrita pode “dizer” coisas e representar elementos da realidade, ampliando seu potencial e sua intervenção sobre o ambiente.

O desenho de crianças é, então, um sistema de representação. Não é cópia dos objetos, mas uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica. Considerando o desenho dessa forma, pode-se ir além dos estágios do desenho infantil, e analisá-lo como expressão de uma linguagem, da qual a criança se apropria ao tornar visíveis suas impressões, socializando suas experiências. (ALMEIDA, 2004, p.27).

Além da linguagem e do desenho é nessa fase que a criança apresenta a incapacidade de compreender as mudanças que podem ocorrer com os objetos no meio em que ela vive. A partir dos quatro ou cinco anos, é normal a criança cair em contradição. Um exemplo citado por Almeida (2004, p.26) é quando a questionamos ao mostrar dois recipientes com a mesma capacidade de armazenar água, mas com formatos diferentes, um fino e alto e o outro baixo e largo (a criança se prende os aspectos mais atraentes como altura e largura). Ao passar a água de um recipiente para o outro a criança não presta atenção na transformação, mas detém-se em estados momentâneos dos sistemas, em aspectos atraentes dos objetos.

Outro ponto importante que pode ser visto ainda em desenvolvimento nessa fase é em relação à orientação espacial, pois a criança reconhece que tem o lado direito e esquerdo do corpo e assim os membros do mesmo, como as mãos e os pés direito e esquerdo, mas ainda não os tem como pontos de referência. Se um adulto pedir para a criança andar para a direita e não relacionar o lado direito com algum objeto que esteja no mesmo, ela sozinha não consegue se dirigir para o lado correto através do seu próprio corpo.

“Quanto à orientação espacial, aos cinco e seis anos a criança se confunde ao seguir um referencial no próprio corpo (para direita ou esquerda), mas não tem dúvida se o referencial for um objeto”. (ALMEIDA, 2004, p.39).

Isso evidencia a existência de duas operações intelectuais diferentes: uma, que consiste em orientar-se no espaço; o que está em jogo são as passagens do espaço postural ao espaço circundante, as quais realizam a construção propriamente dita do esquema corporal. O esquema corporal é o resultado da relação estabelecida entre o espaço postural e o espaço ambiente. (ALMEIDA, 2004, p.39).

Nas citações acima podemos ver claramente que o pensamento da criança ainda está reversível em relação às transformações dos objetos obtidas em ações concretas realizadas por outra pessoa, onde a criança não compreende a mudança porque esta não está ligada diretamente a ela e sim a um objeto. Isso nos revela que a inteligência da criança ainda não está ligada diretamente ao mundo real, sendo esta ligação possível somente por representações ainda.

É também pela inteligência estar ligada à representação feita pela criança que a mesma se orienta somente através de um objeto como ponto de referência, tanto para a direita como para esquerda.

É no período operacional-concreto que segundo Piaget (1996), que a criança irá desenvolver ainda mais a orientação espacial e é quando também que a criança passa a compreender as mudanças, passando a ter pensamento reversível a partir dos seis anos de idade, onde terá um sistema cognitivo cada vez mais desenvolvido.

2.2 As descobertas sobre representação espacial dos seis aos onze anos.

Piaget (1996) afirma que, com sete anos de idade, se inicia o período operacional concreto que se estenderá até os doze anos, onde a criança passa a aceitar os diferentes pontos de vista de um objeto, levando em conta mais de uma perspectiva, saindo do egocentrismo apresentado no período pré-operatório, onde seu pensamento está centralizado em si mesma.

Dos sete aos onze anos podemos ver um desenvolvimento espacial cada vez mais aprimorado, onde as relações topológicas são perdidas e se inicia as relações projetivas euclidianas.

A diferença entre os níveis topológico e projetivo é que nas relações topológicas a criança vê os objetos de forma distinta (várias estruturas), enquanto no nível projetivo, adquire a capacidade de ligar entre si as inúmeras projeções de um mesmo objeto, tendo assim a projeção do espaço num todo (uma única estrutura).

Em relação à essa diferença,

O espaço topológico é o interior de cada figura, não um espaço total que inclua todas elas. Trata-se, ainda, de uma análise de cada objeto considerado em si mesmo, faltando um sistema que organize todos os objetos em uma única estrutura. No espaço projetivo e euclidiano, ao contrário, os objetos são situados por meio de projeções ou perspectivas e de coordenadas. Por isso, as estruturas projetivas e

euclidianas são mais complexas e de elaboração mais tardia. (ALMEIDA, 2004, p. 63).

Quando a criança passa a organizar seu espaço, respeitando diferentes pontos de vista de um lugar ou objeto, ela passa a conseguir perceber a mudança da aparência do lugar ou objeto visto por outro ponto de vista.

Essa organização exige, na representação gráfica da criança, que ela tenha aprendido o que são os *equivalentes*, “saber que uma coisa pode *simbolizar* outra ou ser considerada a *mesma* que outra” (Almeida 2004, p. 28), que pode substituir objetos diferentes produzindo os mesmos efeitos ou tendo igual virtude, igual significado. “Nesse sentido, cabe indagar sobre as aproximações possíveis entre *a aprendizagem de equivalentes espaciais e a construção do conceito de mapa*” (Almeida 2004, p.28).

Um exemplo dado por Almeida (2004, p.32) é que a criança consegue representar com o desenho uma casa vista de frente e de cima, conseguindo mudar um equivalente já estabelecido - a linha horizontal - de forma que outras pessoas o reconheçam. “A elaboração do novo equivalente exige a coordenação de pontos de vista, isto é, a criança concebe que a mudança na posição em que observa o prédio leva a uma outra visão, que dever aparecer na representação” (Almeida 2004, p. 33).

Algumas crianças ao desenharem uma casa ou um lugar colocam uma *linha de base*, que estabelece o que está em cima e o que está em baixo, que para Almeida (2004) é um dos pontos relevante que marca a representação do espaço no estágio do realismo visual. Segundo Almeida (2004) a criança faz um desdobramento dos planos superiores e laterais da casa, ligando o telhado à base da casa, ou abrindo as paredes laterais da casa (como se a casa fosse uma caixa de papelão aberta).

Para Piaget (1996) se iniciam as relações projetivas euclidianas, onde as crianças ainda desenhavam com *desdobramentos* dos objetos buscando representá-los de pontos de vista diferentes, isso dos sete aos oito anos, pois por volta dos oito e nove anos, já é possível perceber o aparecimento da conservação das *perspectivas*, que são os diferentes pontos de vista, a *proporção* e *medidas* onde os objetos são reproduzidos por comparação o objeto que a criança vê grande aparece grande no desenho, e o que vê pequeno aparece pequeno no desenho, buscando representá-los de forma mais próxima do real e as

distâncias que estarão estabelecidas conforme a distancia que o objeto observado está da linha de base (o chão)..

Vale resaltar que quando a criança desenvolve as relações projetivas e euclidianas seu desenvolvimento intelectual sofreu alterações, sendo capaz a partir deste momento de ter pensamentos reversos, o que não era possível nas relações topológicas iniciais.

De nove a onze anos Piaget (1996) relata ser possível notar que as relações projetivas e euclidianas surgem juntas, as primeiras possibilitando a conservação do ponto de vista e as euclidianas determinando e conservando as distâncias do ponto de partida para o ponto de chegada e o inverso.

No desenvolvimento da representação do espaço de seis a onze anos, concluímos que o ponto de vista de uma criança só poderá dar lugar a uma representação objetiva quando ele for sendo diferenciado por outros pontos de vistas possíveis, e ainda que a construção das relações projetivas só é possível com a organização do conjunto dos pontos de vista, levando em consideração o aprendizado de equivalentes.

3. Metodologia.

Este estudo tem por objetivo mostrar como a representação espacial na prática pedagógica é um dos instrumentos indispensáveis no processo da aprendizagem na disciplina de geografia desde as séries iniciais de escolarização da criança.

Para a revisão bibliográfica, fizemos leitura de textos científicos, os quais permitiram uma melhor compreensão do tema e possibilitaram apurar e analisar criteriosamente o objeto de estudo.

A autora Almeida (2004) é a principal base teórica da pesquisa, pois apresenta várias obras que tratam sobre o ensino de geografia na escola através da cartografia, cuja base é a representação espacial. Também foram priorizados, Piaget (1996) que estuda o desenvolvimento humano cognitivo e Oliveira (2005) que faz um interessante estudo sobre a relação do desenvolvimento cognitivo com a escolarização de crianças. Todos eles contribuíram com diferentes estudos sobre a representação espacial.

Realizamos uma pesquisa qualitativa através de observação e análise de atividades coletadas junto aos alunos. A escolha do método fez-se em função do assunto estudado, possibilitando-nos coletar desenhos dos alunos nos quais analisamos o desenvolvimento da representação espacial feito por eles. A coleta de dados deu-se a partir uma atividade realizada com 33 alunos entre seis e sete anos de uma escola particular localizada na cidade de Nova Odessa-SP. A série escolhida foi o segundo ano do Ensino Fundamental, onde foi possível analisar o avanço das relações topológicas para as relações projetivas e euclidianas. A observação foi participante, o que nos proporcionou investigar como as crianças reagem quando lhe é proposta uma atividade de reprodução do meio em que vivem, por exemplo, observar e desenhar a sala de aula de um ponto de vista diferente do que elas veem todos os dias, um ponto de vista de cima da sala.

A atividade realizada foi a “planta da sala de aula”, nessa atividade foram trabalhados os diferentes pontos de vista de uma sala de aula através de diferentes representações, e para os alunos aprenderem a identificar os elementos representados em uma planta.

Esta atividade realizada foi baseada no livro didático “De olho no futuro”, de Liz Andréia Giaretta e Thatiane Tomal Pinela Bruzaroschi (2011). A professora tinha como objetivo fazer com os alunos pudessem observar, conhecer e comparar as paisagens locais, localizar e registrar, por meio de desenho, os pontos de referência nos percursos diários e ainda proporcionar aos mesmos conhecerem diferentes formas de representação do espaço, elaborando a maquete dos lugares de vivência, como sala de aula, escola e moradia.

Focamos a análise nos desenhos da atividade “planta da sala de aula” que apresentavam a passagem das relações topológicas para o realismo intelectual onde se inicia a inclusão das relações projetivas e euclidianas.

4. Análise de Dados

Os pressupostos de Almeida (2004) e Piaget(1996) fornecem uma base teórica abrangente para o ensino de conceitos cartográficos onde podemos ver claramente a representação espacial através de mapas.

Nesse sentido, apresentamos uma atividade de ensino, a “planta da sala de aula” que, com base na teoria apresentada nos capítulos anteriores, tem o objetivo de chegar ao conceito de mapas. Ao final desta atividade, cada aluno elaborou uma planta baixa da sala de aula. A atividade foi realizada com 33 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Percebemos ainda que é de grande importância ser trabalhado desde os primeiros anos de escolarização da criança, a representação espacial, pois é através dela que os alunos irão adquirir as primeiras noções cartográficas.

A sala de aula foi o local escolhido por ser um lugar de convívio dos alunos, que lhes permitem refletir sobre um espaço que é conhecido e vivenciado. Essas qualidades fazem da sala de aula um bom lugar para um trabalho de representação do espaço a partir das relações topológicas para atingir as formas de representação projetivas e euclidianas. Para

realizar esse trabalho tiveram usar suas referências do local, estabelecendo-os a partir da projeção de si mesmos na sala, primeiro com base, no eixo frente e atrás e, depois, no eixo direita e esquerda.

Para Almeida (2004) a finalidade da planta da sala é fazer com que, por meio da projeção de seus corpos no ambiente, seja possível o aluno fazer uma representação da sala e dos objetos e a identificação do que está em sua volta.

De primeiro momento, foi explicado aos alunos o que deveria ser feito. A maioria da sala entendeu que deveria ser feito um desenho da sala de aula onde tudo deveria estar localizado no desenho como estava na sala real.

Embora os alunos tivessem compreendido, eles ainda apresentavam dúvidas na questão do que eles deveriam desenhar a sala vista de cima. Para facilitar, foi dado a eles um exemplo, que eles imaginassem estarem vendo a sala de um helicóptero ou sem o teto como se eles fossem gigantes. Alguns associaram o exemplo do gigante ao filme “As Aventuras de Gulliver”, e assim todos conseguiram entender o que foi proposto.

Os alunos começaram observando e notamos que os primeiros traços que apareceram foram os das paredes, depois a lousa e as janelas, e assim as carteiras até serem colocados os pequenos detalhes como a lixeira. Durante todo o desenvolvimento da atividade, os alunos conversavam esclarecendo uns aos outros como seriam vistos os objetos da sala vistos de cima.

Para ajudar na localização e orientar os alunos de como desenhar os objetos nos lugares certos a professora explicou e deixou na lousa o seguinte quadro:

À frente do Pedro está _____, atrás do Pedro está _____, à sua direita está _____ e à sua esquerda está.

Márcia está sentada à _____ do Luiz à _____ do Marcio, à _____ da Helena e atrás do Roberto.

Pedro está sentado à direita da _____, à esquerda do _____, atrás da _____ e na frente do _____.

Tabela 1 - Orientação dada aos alunos para ajudá-los a se localizarem na sala de aula.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisa.

Passados quarenta minutos do início da atividade começaram aparecer os primeiros desenhos prontos. A seguir analisamos três desenhos sob os seguintes critérios propostos por Almeida (2004):

- “a localização dos objetos do desenho, que pode ser de uns objetos em relação aos outros, ou, em nível mais avançado, em relação a referências fixos;
- a perspectiva (ponto de vista) assumida no desenho;

- A proporção entre os elementos representados, entre estes e os reais;
 - A simbolização, como a habilidade de estabelecer equivalentes gráficos”.
- (ALMEIDA 2004, p, 102).

Adiante, apresentaremos dois dos desenhos escolhidos, que apresentam diferentes representações:

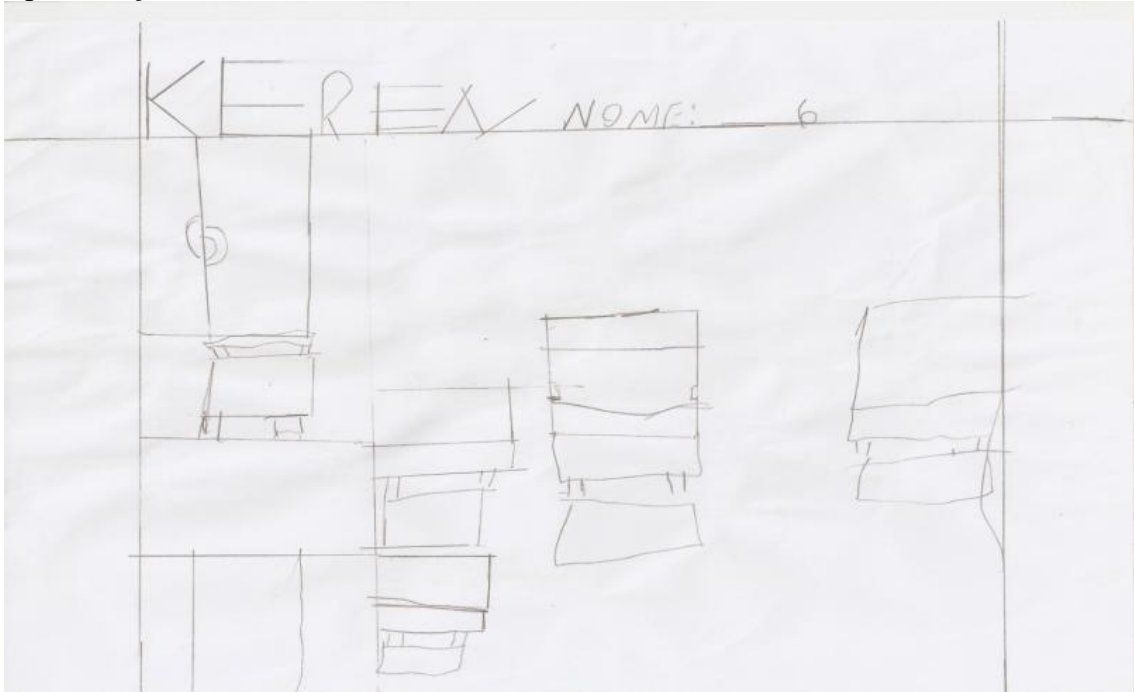


Figura 1 - Desenho de uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisa

Este é um exemplo de desdobramento, a aluna desdobrou as paredes da sala em torno do plano e base que ela projetou, o que apresenta um avanço quanto às relações projetivas, com traços do realismo visual. Quanto à perspectiva, as carteiras aparecem com o desdobramento de um dos lados, a mesa da professora e as cadeiras são vistas de cima, já o armário está rebatido. No entanto, esse desenho ainda é tipicamente topológico, pois os objetos aparecem isoladamente, sem relação com a posição que ocupavam na sala, e nota-se também a ausência de elementos com janelas, uma lousa e as demais carteiras.



Figura 2 - Desenho de uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisa

Nesse desenho podemos notar que as carteira e mesa estão sob perspectiva, apresentam o desdobramento de um dos lados, é o desenho que mais chegou perto da forma tridimensional. O desdobramento da parede mostra que os objetos estão dentro da sala, também apresentando traços do realismo visual. Os elementos aqui são apresentados como um todo, o que já mostra um avanço quanto às relações projetivas. Vale resaltar que no desenho ainda faltaram elementos como uma lousa e a porta, mas foram apresentados detalhes, como a lixeira e o calendário na mesa da professora.

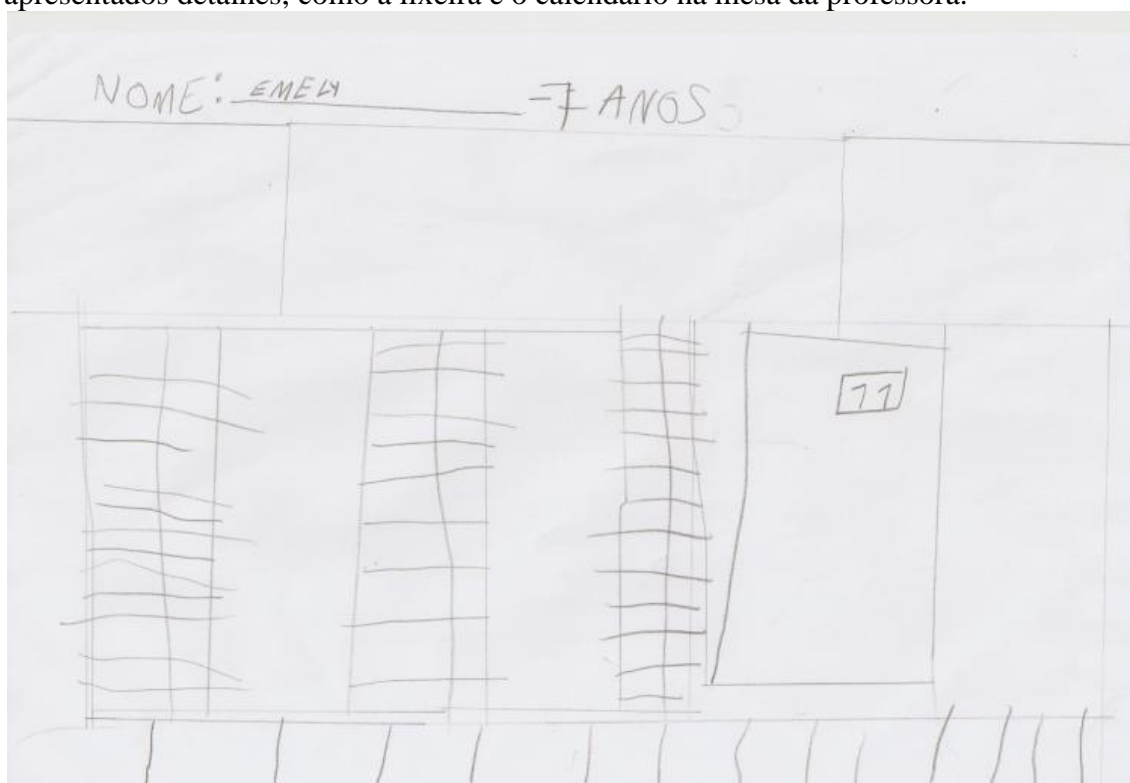


Figura 3 - Desenho de uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisa

Vê-se uma lateral da sala vista de outra, no qual os objetos estão projetados, são objetos que estavam nesse plano. A aluna não apresenta os demais elementos presente na sala. De forma geral, a mudança do ponto de vista mais conhecido (visão frontal), exigiu do aluno substituição de uma linha por um plano de base, depois é estabelecida a relação entre o plano de base as paredes. Daí, os alunos restabeleceram as relações topológicas de vizinhança e ordem entre os objetos, de início, nos objetos que estavam nas paredes (porta e janelas) e, então, passaram a localizar seus vizinhos por ordem de proximidade: lousa, mural, armário, carteiras, etc.(desenhos 1 e 2). Porém para a maioria dos alunos, o plano de base não resolve o problema de criação para os novos equivalentes, dificuldade que ainda era apresentada por alunos que desenharam objetos rebatidos (vistos de frente), indicando relação com a antiga linha de base (desenhos 2 e 3). O uso de desenhos como avaliação resultou em importantes documentos de análise. Sobre este feito, Almeida (2004, p.110) apresenta o seguinte argumento, “desenhos do espaço são reveladores das aquisições das crianças quanto à representação espacial. Como sistema de representação, esses desenhos podem ser instrumentos valiosos para professores que saibam interpretá-los”.

A maioria dos alunos da sala apresentou o avanço para as relações projetivas de alguma forma, uns com o aparecimento da projeção e a localização, e quase todos apresentaram uma redução proporcional adequada dos objetos encontrados na sala de aula, sabendo assim descrever o local de convívio.

“A descrição é fundamental, porque a paisagem não é experimental e sim visual. Assim, as excursões de reconhecimento, o uso das imagens aéreas, das fotografias comuns, das imagens cotidianas da televisão, dos mapas, etc., são recursos que podem ajudar o professor. Aulas descritivas de paisagem não atingem o objetivo de dar ao estudante a capacidade de realizar levantamentos das características visíveis na paisagem, fazer sua documentação, sistematizando assim a observação.” (PCN – Geografia, p. 102, 2000).

Com o fim da análise, concluímos que as primeiras noções de cartografia devem ser incentivadas já nos primeiros anos escolares, a partir das noções topológicas apresentadas pelos alunos, como localização, orientação, projeção, perspectiva, medidas e distâncias já que são conceitos a serem construídos ao longo da escolarização.

5. Conclusão

A representação do espaço é uma ação interiorizada, resultado da evolução de um processo que se inicia nos primeiros dias de vida com a relação do homem e o meio em que vive, onde ele começa a construir o espaço em sua mente, explorando os objetos que o circunda, depois a ação é ligada a imaginação, a qual só pode ser realizada mentalmente. Logo após o indivíduo passa a coordenar suas ações externas, o que repercute também em uma coordenação interna, que, articuladas, resultam na formação das operações concretas. As ações internas são coordenadas para adquirirem reversibilidade. Esse processo de desenvolvimento ocorre de zero a onze ou doze anos de idade

As análises dos desenhos realizados pelas alunas resultam em uma confirmação positiva da teoria de Piaget (1996) em relação com o desenvolvimento da representação do mundo na criança, onde cada idade tem seu nível de desenvolvimento. Essa análise reforça ainda os pressupostos descritos por Almeida (2004) nos capítulos anteriores.

Muitas dificuldades foram encontradas para a realização desse estudo, uma delas foi encontrar autores que escrevessem sobre a representação do espaço. Queremos destacar a grande contribuição que a autora Almeida (2004) nos trouxe com seus estudos e livros que versam sobre cartografia e o ensino escolar, e também colocar a importância do estudo de Piaget (1996) sobre o desenvolvimento cognitivo humano e sobre a

representação do mundo na criança. Assim, esses dois autores nortearam e enriqueceram nossa pesquisa.

Toda elaboração desse trabalho nos mostrou que grande parte do processo citado acima se dá nos anos iniciais de escolarização, mostrando a importância de serem trabalhados na escola os conceitos geográficos necessários para compreensão e representação do espaço.

Referências

- ALMEIDA, R. D. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1991.
- ALMEIDA, R. D.; JULIASZ, P. C. S. A representação espacial na educação infantil sob a ótica da teoria sócio-cultural e das relações tempo-espaço-corpo. **Anais IV SIPEQ – ISBN – 978-85-98623-04-7**. p. 1-10.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.p. 35-52.
- FISETTE, Jean. *A Formação do Simbólico*. Trad. Maria Nazaré McLeod. Em.dans Paru Canadart V , **Revista do Núcleo de Estudos Canadenses**. Salvador, Bahia, p. 147-162, 1997.
- GIARETTA, Liz Andréia. **De olho no futuro: geografia, 2 ano**. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2011.
- OLIVEIRA, L. **A construção do espaço, segundo Jean Piaget**. Sociedade & Natureza, Urbelândia,v. 17, p.105-117, dez. 2005
- PIAGET, J. W. F.; INHELDER. B. **A representação do espaço na criança**. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PILLAR, A D. **Desenho e construção do conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.49-58.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: ORIGENS E IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Marlúcia da Graça Silva Reis¹⁸
Marli Naomi Tamaru¹⁹

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo fazer um levantamento da História da Pedagogia Hospitalar e sua trajetória, caracterizando seu surgimento, seu significado e as contribuições para a educação. Fez-se um levantamento de dados que relata quantas classes hospitalares e quais hospitais e cidade, fazem este trabalho. Foi feita uma revisão bibliográfica a partir dos livros de Matos e Mugiatti (2006), de Fonseca (2008) e de três artigos científicos, o de Esteves (2008), Fontes (2008), Garbardo (2004) e pesquisas em sites da internet. Documentos também foram consultados, entre eles o (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente e a (LDB) Leis de Diretrizes e Bases. Foi feita uma pesquisa de campo em um Hospital, no qual foi realizada uma entrevista com uma profissional da área da educação, uma Pedagoga que atua neste estabelecimento, localizado no distrito de Barão Geraldo na cidade de Campinas-SP, o qual atende crianças e adolescentes em tratamento do câncer e doenças hematológicas de todo o Brasil. Os dados permitiram concluir que, mesmo sendo muito recente a Pedagogia Hospitalar no Brasil, está apresentando ótimos resultados, principalmente a partir de expectativas de expansão ao buscar modificar situações e atitudes junto ao enfermo.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar. Pedagogo, Criança em Tratamento.

Abstract

This research aimed to make a historical survey of the of Pedagogy Hospital and its trajectory, featuring its emergence, its significance and contributions to education. There was a collection of data that describes how many classes which hospitals and hospital and city make this work. We conducted a literature review from the books and Mugiatti Matos (2006), Fonseca (2008) and three scientific articles, to Esteves (2008), Sources (2008), Garbardo (2004) and research on Internet websites. Documents were also consulted, including (ECA) and the Child and Adolescent (LDB) Law of Guidelines and Bases. We conducted a field study in a hospital, in which an interview was conducted with a professional in the field of education, a pedagogue who works in this establishment, located in the district of Baron Gerardin Campinas-SP, which serves children and adolescents in the treatment of cancer and hematological diseases throughout Brazil. The data showed that, despite being very recent Pedagogy Hospital in Brazil is showing great results, especially since expectations for expansion by seeking to change attitudes and situations with the sick.

Keywords: Pedagogy Hospital. Educator, Child in Care.

¹⁸ Formando de Pedagogia pela Faculdade Network, Nova Odessa SP – 2012 e-mail: reismarlucia@hotmail.com

¹⁹ Mestre em Multimeios – UNICAMP - Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História, leciona nas Faculdades Network – Nova Odessa-SP (email: marlinaomi@hotmail.com).

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar a Trajetória da Histórica da Pedagogia Hospitalar e seu surgimento, além do trabalho do Pedagogo no ambiente hospitalar.

Para isso foram feitas leituras teóricas das obras de Fonseca (2008), “Atendimento escolar no ambiente hospitalar” e de Matos e Mugiatti (2006), “Pedagogia Hospitalar”.

Também foram feitas leituras de artigos científicos que versam sobre o assunto abordado, como o de Esteves (2008) “Pedagogia Hospitalar: um breve histórico”, o de Fontes(2008) “Da classe à pedagogia hospitalar: a educação para além da escolarização”, Garbardo (2004), “Classe Hospitalar: Aspectos da Relação Professor-Aluno em sala de aula de um Hospital”.

Além das obras citadas, também foram consultados dois livros; três artigos acadêmicos; o site do Hospital do Câncer “O Centro Infantil Boldrini”, que apresentaram informações fundamentais para a pesquisa.

Houve visita de campo e entrevista no Centro Infantil Boldrini em Barão Geraldo na cidade de Campinas – SP. Participamos de uma palestra Pedagógica como ouvinte no Boldrini.

Todos estes autores abordam a relação escola e hospital em conjunto para o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de que a criança hospitalizada não sofra defasagem no aprendizado.

Foi feita também uma pesquisa de campo no Hospital do câncer, ou seja, o Centro Infantil Boldrini, que presta atendimento para todo o Brasil por ser um hospital referência. Nesta, foi feita entrevista através de um questionário composto por perguntas abertas e aplicado a uma Pedagoga que lá atua.

A escolha do tema geral Pedagogia Hospitalar justifica-se por ser um assunto novo, não muito explorado e divulgado, um novo espaço em que o pedagogo pode atuar, porém visando a aprendizagem do aluno em tratamento que é a prioridade.

Com a presente pesquisa, foi também possível conhecer o trabalho do Pedagogo dentro do hospital, seus desafios e perspectivas.

As fontes para esta pesquisa mostraram-se restritas uma vez que foram localizadas poucas pesquisas e publicações nessa temática.

Em relação à História da Pedagogia Hospitalar, há pouca publicação, porém analisando o material disponível, verificamos que a maioria não focaliza a atuação do Pedagogo, ou sua preparação para atuar, mas as dificuldades das crianças e adolescentes enfermos no processo de aprendizagem.

História da Pedagogia Hospitalar. Este foi o motivo pelo qual resolvi centrar nessa área, na perspectiva da histórica da educação, caracterizando seus avanços e retrocessos, buscando entender onde surgiu esta proposta, como era nas origens e como está hoje, no Brasil.

Portanto, o foco da pesquisa é a História da Pedagogia Hospitalar. Mas, ao pesquisar a história, foi possível compreender melhor o seu processo de instalação, assim como sua configuração atual.

Os procedimentos utilizados foram: coleta de informações – sites, livros, artigos e entrevista, e assim a elaboração do texto a partir dos dados coletados.

No ano de 2009, por curiosidade, pegue o livro “Pedagogia Hospitalar”, de Matos e Mugiatti, na biblioteca da faculdade, e comecei a ler.

Foi realizado o fichamento do livro para melhor compreensão sobre o assunto e para facilitar a busca posteriormente.

Depois do material fichado, com as ideias organizadas, veio o interesse de pesquisar, ou seja, se aprofundar sobre a História da Pedagogia Hospitalar e o Trabalho do Pedagogo.

Portanto, o presente trabalho está estruturado em três capítulos e dividido da seguinte forma: O primeiro capítulo aborda a definição da História da Pedagogia Hospitalar e sua trajetória para uma melhor compreensão das suas origens, assim como

descreve quais hospitais fazem esse tipo de atendimento e como se dá o trabalho do Pedagogo nesse local.

Neste capítulo, ainda encontram-se informações relativas à metodologia de trabalho.

No segundo capítulo, analisamos os documentos que explicitam os direitos das crianças e dos adolescentes, ECA e as Leis Educacionais, LDB. Também foram expostas as diversas fontes específicas que abordam o tema. Relatamos também a pesquisa de campo e a entrevista.

O terceiro capítulo tem como foco a confrontação da pesquisa de campo com a análise bibliográfica, ou seja, estabelecendo relações entre a teoria e a prática.

E as considerações finais vêm responder algumas questões elencadas no início do trabalho, possibilitando o conhecimento do trabalho do pedagogo no âmbito hospitalar, porém levantando indagações a partir de algumas conclusões sobre o trabalho desenvolvido pela Pedagogia Hospitalar dentro do hospital, o qual desperta mais ainda o interesse por essa área.

2. Pedagogia hospitalar - origens

Sabemos que a Pedagogia é a ciência da educação, pois conforme afirma Fonseca (2003, p.22), “A Pedagogia está voltada ao ato de condução do conhecimento e tem como objetivo a reflexão, a crítica, a ordenação e sistematização do processo educativo”. A pedagogia ainda preocupa-se com as maneiras e formas de conduzir o indivíduo ao conhecimento, bem como os problemas metodológicos relativos ao como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar. Sendo assim a Pedagogia possui vários ramos de estudos e um deles é a pedagogia hospitalar, conforme relata a autora.

A pedagogia hospitalar em sua prática pedagógico-educacional diária visa dar continuidade aos estudos das crianças em convalescença, com o objetivo de sanar dificuldades de aprendizagem e/ou oportunizar a aquisição de novos Conteúdos. Atuando também como um acompanhamento do aluno fora do ambiente escolar, esta se propõe a desenvolver suas necessidades psíquicas e Cognitivas utilizando programas lúdicos voltados à infância, entretanto sua Ênfase recai em programas sócio interativos, vinculando-se aos sistemas educacionais como modalidades de ensino – Educação Especial - ou ao sistema de Saúde como modalidade de atenção integral – Atendimento Pedagógico Educacional Hospitalar. (FONSECA 2003, p.22).

Assim, a escola surgiu de uma necessidade de se ter um lugar adequado para a transmissão dos conhecimentos, desse modo é o local onde é transmitido um ensino coletivo geral ou especializado, um conjunto formado pelos alunos e professores.

No entanto há casos em que determinados alunos não podem chegar até a escola por motivos de saúde. Por isso surgiu a pedagogia hospitalar com o objetivo de suprir o papel da escola, ou seja, atender as necessidades educacionais das crianças e adolescentes hospitalizados.

Fonseca (2003) esclarece que esses objetivos visavam não somente compreender o papel da educação no ambiente hospitalar, mas também de definir o papel do pedagogo nesse espaço, o qual algumas vezes, é confundido com o do psicólogo.

Segundo Libâneo (2008, p.27), “No campo da ação pedagógica escolar distinguem-se três tipos de atividade: de professores de ensino público e privado, de especialistas da ação educativa que operam nos níveis centrais, especialistas em atividades pedagógicas para escolas, extraescolar, ou seja, fora da escola, e um destes lugares é o hospital”.

Então profissionais da área educacional e da saúde uniram-se para fazer do

espaço hospitalar a classe escola para dar continuidade aos pacientes em tratamento, com faixa etária de escolaridade.

Fonseca (2003) relata que em consequência da Segunda Guerra Mundial, inúmeras crianças e adolescentes em idade escolar foram mutiladas e feridas, o que motivou a permanência delas em hospitais por longos períodos.

Diante dessa realidade, surgiu, então, a classe hospitalar em 1935, em Paris, por Henri Sellier, prefeito de Suresnes. Podemos delinear a importância que motivou o surgimento da pedagogia hospitalar, destacando o seguinte trecho:

No intuito de tentar amenizar as tristes consequências da guerra e que oportunizasse a essa crianças enquanto aluna, de prosseguir em seus estudos ali mesmo no hospital. E assim com incentivo de médicos, religiosos e voluntários, a classe hospitalar foi conquistando um espaço na sociedade, sendo difundida para vários países, entre os quais pode-se citar a Alemanha e os Estados Unidos que aderiram à criação de classe hospitalar com o objetivo de beneficiar crianças tuberculosas que na época eram isoladas do convívio social e impossibilitadas de frequentar a escola. No ano de 1939, foi criado em Suresnes na França, o C.N.E.F.E.I. – Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada, com o objetivo de formar professores para exercer a Pedagogia Hospitalar em institutos especiais e em hospitais, já que para atuar nessa área exige-se uma formação diferenciada da pedagogia formal. Ainda no ano de 1939, foi criado também o cargo de Professor Hospitalar junto ao Ministério de Educação da França. As preocupações com as crianças hospitalizadas são longínqua data. (ESTEVEZ. 2008, p.2).

Assim reafirmamos que a ideia de levar a escola até o hospital surgiu no contexto pós Segunda Guerra Mundial, pois a partir de então foram criadas escolas adaptadas para atender crianças enfermas. Durante esta guerra, foi grande o número de crianças e adolescentes afetados, impossibilitados de frequentarem a escola.

Nesse momento foi necessário pensar a condição da criança e do adolescente enfermos. Houve um engajamento por parte dos médicos que reconheceram a importância da continuidade do processo escolar para aquelas crianças e adolescentes, pois, conforme afirmam Matos e Mugiatti (2006, p.22), “O percurso histórico da Pedagogia Hospitalar passou por inúmeras transformações, desde conceitos simples como o tempo de internação, que é árduo para qualquer ser humano, o que exige uma reflexão a respeito de como é feita, do horário de visitas, de como esse enfermo é tratado”.

Fonseca (2008) também relata que, em 1922, foi elaborado, pelo Colégio Médico do Chile, o primeiro decálogo dos direitos da criança hospitalizada, que por sua vez deu força para o surgimento da Carta Europeia, que visa o direito da criança e do adolescente, em tratamento hospitalar, ter continuidade aos estudos.

Segundo Biermann (1980), citado por Matos e Mugiatti (2006, p. 40), a importância da cura não é somente física, mas também mental do jovem.

Segundo (Biermann, 1980), citado por Matos e Mugiatti (2006, p. 40), “Na década de 1960, as clínicas pediátricas passaram a adotar um atendimento mais humanizado, no qual as visitas passaram de duas horas semanais a acontecer diariamente. A decisão foi adotada por intermédio da conscientização da importância do bem estar físico e mental da criança e do adolescente enfermo”.

A internação ocasiona o aumento de prejuízos, que podem ser minimizados com o atendimento escolar no Hospital. Vários países aderiram a essa prática.

Verificamos isso a partir de documentos publicados nas décadas seguintes que oficializam o direito das crianças hospitalizadas. Assim descreve um destes documentos:

“No continente Europeu, em 13 de maio de 1986 surge a Carta Europeia dos Direitos das Crianças Hospitalizadas, documento este publicada pelo diário oficial das comunidades Europeia, que inspirou vários outros documentos em diversos lugares do mundo”. Portugal, por exemplo, que também estivera preocupado com as crianças e adolescentes hospitalizados tendo em vista a comunidade dos estudos, adaptados a Carta da Criança Hospitalizada, cujo Art.7º sugere que “O hospital deve oferecer às crianças um ambiente que corresponda suas necessidades físicas, efetivas e educativas, quer no aspecto do equipamento, quer no de pessoal e da segurança”. “A Espanha tem sido um exemplo, pois deste a década de 80, vem se expandindo a educação nos hospitais como modalidade de atendimento educacional. Em muitos países já se percebem a necessidade da atuação do pedagogo em hospitais, pois uma vez que o paciente encontra-se em fase de formação como também em idade escolar, torna-se evidente a necessidade de um pedagogo que acompanhe nos demais aspectos, como educativo, social e efetivo”. (MOTA. 2003, p.31).

Freire (1996) aborda “A educação transformadora” que é uma ferramenta de liberdade para que o educando se transforme em sujeito crítico e reflexivo capaz de buscar seu conhecimento e mudar a sociedade começando pelo seu meio de convívio.

A criança e o adolescente hospitalizados tem o direito de adquirir este conhecimento transformador mesmo hospitalizado, ou seja, tanto a criança quanto o adolescente tem o direito ao ensino, mesmo doentes. É a educação que leva o homem a se transformar e a transformar a sociedade futura.

Garbardo (2004) relata que a restrição das relações de convivência da criança com a família, com a sua casa, com seus brinquedos e amigos, e das oportunidades sociais e pedagógicas oferecidas pela escola, pode alterar significativamente seu desenvolvimento e diferentes aspectos de sua vida social, ou seja, pode deixá-la mais doente.

Por isso a participação nas atividades da classe hospitalar pode levar a criança a se desvincular dos efeitos que a hospitalização pode provocar. É importante que o pedagogo ofereça, à criança hospitalizada, o conteúdo escolar, junto com a escola que a criança estuda. Assim ela pode não sofrer defasagem e fracasso escolar quando retornar a sua vida normal.

Portanto, isso evita, mesmo que parcialmente, que a escolaridade dessas crianças seja alterada, ou seja, prejudicada.

Segundo Garbardo (2004) Assim, o processo “ensinar-aprender”, nesta perspectiva, corresponde, respectivamente, ao que faz um professor e à consequência que este fazer produz no comportamento do aluno, ou seja, na relação professor- aluno em sala de aula de um hospital.

Fontes (2008) relata que adoecer faz parte da vida. Todavia, algumas doenças levam à hospitalização, afetando a vida das pessoas durante um determinado período de tempo.

E quando se trata da criança em idade escolar o caso requer sensibilidade, ou seja, fica mais complicado, pois a criança não está adaptada a mudanças tão radicais.

É necessário ter o contínuo processo de desenvolvimento, principalmente se tratando dos conteúdos educacionais, ou seja, conteúdo escolar, para que a criança não sinta o prejuízo educacional.

Já que “A hospitalização distancia a criança de suas atividades cotidianas, podendo contribuir para seu maior adoecimento enquanto ser humano”. E ainda conforme afirma Fontes (2008 p.20-21), sendo que a rotina do hospital é diferente da rotina de casa e da escola, isso confunde e contribui para que a criança sinta-se desconfiada e insegura com o ambiente hospitalar.

2.1. A Pedagogia hospitalar no Brasil

No Brasil, a Pedagogia Hospitalar surgiu no século XX. O Hospital Menino Jesus introduziu os primeiros indícios da Pedagogia Hospitalar na década de 50, no mês de Agosto, na cidade do Rio de Janeiro, segundo relata Esteves (2008, p. 4).

Já na cidade de São Paulo, foi inaugurada a Escola Schwester Heine, instalada na ala pediátrica do Hospital do Câncer A.C. Camargo, situado no Bairro da Liberdade no dia 15 de outubro de 1987, através de um convênio com a prefeitura:

A escola recebeu este nome em homenagem a enfermeira alemã Heine, da cruz vermelha na década de 40, que conscientizava seus pacientes sobre a importância da educação e foi introduzida na instituição hospitalar pela fundadora Carmem Prudente. (ESTEVES, 2008, p. 3)

Segundo Lima (2003), o Hospital Menino Jesus, no Rio de Janeiro, no ano de 1950, possuía cerca de 200 leitos e uma média de 80 crianças em idade escolar.

Em 1960, dez anos após o início deste trabalho, o número de professores era de apenas quatro, sendo que na ocasião ainda não possuía nenhum vínculo com a Secretaria de Educação do Estado.

Segundo a pesquisa de Fonseca (1999, p. 117-118), “Do ano de 1950 até 1980 existia apenas 1 classe hospitalar no Brasil sendo que de 1981 a 1990, passou a existir 8 classes, porém de 1991 a 1998, este número aumentou para 30 classes hospitalares, talvez em consequência do (E.C.A) – Estatuto da Criança e do Adolescente”, o qual relata, no capítulo IV Art. – 53, que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para trabalho”.

O ECA foi criado em 12 de outubro de 1990, precisamente no dia em que comemora-se o dia das crianças e foi sancionado pelo então Presidente Fernando Collor de Melo. Nesse período, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresentava a seguinte discussão: a substituição à chamada doutrina da “situação irregular”, e precisava incorporar a doutrina “sócio jurídica de proteção integral”, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU) pelo Brasil.

O ECA vem trazer uma nova doutrina em que o governo e a sociedade garantem os direitos da criança e do adolescente como condições de vida digna, ou seja, pessoa em desenvolvimento que, por sua vulnerabilidade, merece proteção integral: psíquica e moral.

O Estatuto traz deveres que cabe à família, à sociedade, que proporciona a solidariedade quando a família não apresenta condições, ou seja, dificuldades na formação da cidadania.

Há deveres que cabem aos governos Federal, Estadual e Municipal, como oferecer gratuitamente educação, saúde e segurança a todas as crianças e adolescentes.

Este estatuto (1990) veio para socorrer o quadro trágico da miséria, abandono e marginalidades em estatuto que viviam nossas crianças e adolescentes, e muitos até morreram em situações desumanas. O analfabetismo de crianças entre 7 a 14 anos era de 28% no Nordeste e 4 milhões de crianças estavam fora da escola. Além disso, de cada cem crianças e/ou adolescentes que se matriculavam na antiga 1ª série, atual 2º ano, apenas 18 deles chegavam ao fim do ensino fundamental.

Diante deste quadro em que se encontrava o Brasil na década de 90, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, pois era necessário garantir o direito da criança à saúde e à educação, à vida, cultura, ao esporte e também ao lazer:

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (ECA, 1990, p. 16).

A criança e o adolescente também tem o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, para que vivam como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, e sociais garantidos pela constituição e nas leis. No que diz respeito à educação a criança e o adolescente tem o direito de pleno desenvolvimento de sua pessoa, ou seja, o estatuto da criança e do adolescente afirma que os mesmos tem o direito do preparo para o exercício da cidadania isso o papel da escola, que prepara o indivíduo para exercer seu papel na sociedade e a qualificação para o trabalho, assegurado pelas leis que, é obrigação dos governos Federal, Estadual e Municipal oferecerem a todos, escola gratuita com ensino de qualidade e próximo da residência do indivíduo. É dever do

Estado assegurar à criança e o adolescente, o ensino fundamental, sem levar em conta a situação cultural, religiosa, étnica origem de raça ou social, pois é necessário considerar aprendizagem e formação técnica profissional ministrada, segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

E quando por motivo de saúde a criança ou o adolescente não tiver condições de frequentar a escolar regulamentar, é dado, a ela, o direito de ser assistida educacionalmente por um pedagogo no âmbito em que ela se encontra, ou seja, dentro do hospital no caso de internação de longo prazo.

Esse direito é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, embasada pela Constituição Federal de 1988, que prioriza uma educação para todos, destacando a condição de cidadão.

E por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), Das Diretrizes Nacionais para a Educação especial Básica, que assim também reaparece a preocupação com as classes hospitalares e atendimento domiciliar de maneira mais sistemática.

No artigo 13, destaca-se a necessidade da ação integrada entre a escola e o sistema de saúde para a continuidade da aprendizagem, fato em que contribui para o retorno da criança e do adolescente e reintegração ao grupo escolar por meio de um currículo flexibilizado. Esses são alguns dos direitos da criança e do adolescente assistidos pelo ECA:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (ECA, 1990, p.22),

As classes hospitalares, no entanto, possuem números mais recentes divulgados pelo Censo Escolar de 2006 do Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, (INEP), que revelam um total de 279 classes hospitalares públicas no Brasil, sendo 160 destas Estaduais e 119 Municipais, as quais estão distribuídas pelo território Nacional da seguinte forma: 18 na região Norte, 38 na região Nordeste, 143 na região Sudeste, 38 na região Sul e 42 na região Centro-Oeste.

Ao levar-se em consideração o tamanho do Brasil e o número de hospitais que nele há, estima-se que o número de classes hospitalares seja uma quantidade muito inferior, de modo que o atendimento educacional de crianças e adolescentes

hospitalizados não tem recebido a devida atenção por parte das políticas públicas, daí pode-se afirmar que ainda há um árduo caminho a ser percorrido.

A legislação brasileira reconhece o direito das crianças e dos adolescentes hospitalizados ao atendimento pedagógico-educacional. A classe hospitalar foi reconhecida definitivamente pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1994, através da publicação da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994).

Algumas experiências de hospitais nacionais estão disponíveis na internet ou em revistas que mostram o quanto este serviço é bem visto e importante para o hospital, exemplo disso é o Centro Infantil Boldrini, localizado em Campinas – SP, que abriu sua classe hospitalar, atendendo à legislação, em 2003.

O trabalho lá é desenvolvido por pedagogas que orientam e ensinam as crianças internadas ou em tratamento ambulatorial.

O principal objetivo dessa classe hospitalar é fazer com que as crianças possam continuar suas vivências, inclusive no âmbito educacional. Assim, a criança dá continuidade ao trabalho escolar e talvez não se sente “excluída” de seu ambiente.

A pedagogia hospitalar suscita reflexões em sua aplicação. Matos e Mugiatti (2001) sugerem que, sem as ações inter-multitranstidisciplinares, as quais podem contribuir para a humanização da medicina, o trabalho pedagógico não terá efeito no contexto hospitalar. Através do conteúdo pedagógico, o pedagogo pode ajudar as crianças enferma a superar o trauma de estar dentro de um hospital e por estar passando por momentos de dor e agonia.

3 Metodologia

Neste estudo optou-se por fazer entrevistas e análise documental, os quais possibilitaram maior empenho no trabalho abordado. A observação foi escolhida pela seguinte razão: ela possibilitou observar o trabalho do pedagogo no ambiente hospitalar, porém, foi preciso planejá-lo rigorosamente, para saber o que observar e como observar.

O primeiro passo foi focar-se no objeto de estudo, ou seja, debruçar-se sobre leituras, as referências teóricas, o segundo passo foi à entrevista e a observação, aplicando questionário de perguntas abertas, observando e registrando o que foi importante.

A observação, como a entrevista, ocupou lugar importante na abordagem desta pesquisa, pois possibilitou uma maior aproximação, entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, tirando todas as dúvidas e vivenciando a prática do pedagogo dentro do hospital, ou seja, foi possível presenciar o cotidiano dos sujeitos observados.

Optou-se adotar, como abordagem, a pesquisa qualitativa que conduziu para os aspectos metodológicos fundamentais na pesquisa, já que proporcionou um caráter mais humanístico, pois permitiu vivenciar o sujeito envolvido, ou seja, a pesquisa aproximou-se do sujeito observado.

A análise documental foi escolhida por revelar documentos e fontes estáveis que permitiram um olhar histórico do problema. E a análise documental buscou identificar informações, fatos, documentos, e as hipóteses de interesse.

Entre esses documentos analisados, constam o ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente; e a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na discussão bibliográfica, a pesquisa privilegiou os seguintes autores: Matos e Mugiatti (2006), que relacionam educação e saúde; Fonseca (2008), que analisa o atendimento escolar no ambiente hospitalar; Esteves (2008), que faz um histórico da Pedagogia Hospitalar; Fontes (2008), que reflete sobre a Educação, além da Escolarização e Garbardo (2004), que estabelece a relação Professor- Aluno em sala de aula de um Hospital.

Foi realizada pesquisa de campo no Hospital do câncer e uma entrevista com uma pedagoga que atua na área hospitalar.

Apresentamos o seguinte questionário de perguntas: qual foi a maior dificuldade encontrada no exercício da profissão? Qual sua maior perspectiva dentro do seu trabalho? Quantos profissionais fazem parte da equipe pedagógica? O trabalho é gratificante? Quais os pontos negativos e os positivos? Qual seu olhar diante da situação educacional nos dias atuais? As escolas fornecem os conteúdos educacionais? As mesmas dão apoio pedagógico?

Obtermos as seguintes respostas: Acostumar com as perdas e com o sofrimento das crianças, principalmente quando a escola não reconhece o direito da criança. A gente lida com a perspectiva de vida, com o desejo de querer viver e estudar das crianças. Na equipe pedagógica existem cinco participantes. Entre estes há três pedagogas, uma fonoaudióloga, e uma terapeuta ocupacional. A Pedagoga relatou que o trabalho é muito gratificante e que a cada dia acontece um novo aprendizado.

4. Hospital e escola

No estado de São Paulo, na cidade de Campinas distrito de Barão Geraldo está localizado o Hospital do câncer que tem o nome de Dr. Domingos A. Boldrini ou Centro infantil Boldrini que atende crianças com Câncer e doenças hematológicas.

O hospital foi escolhido para esta pesquisa de campo por oferecer sala de apoio pedagógico para as crianças hospitalizadas e por permitir a verificação o trabalho do pedagogo no ambiente hospitalar. Foi realizada entrevista com uma pedagoga que, atua no hospital, que nos permitiu revelar apenas seu primeiro nome.

A entrevista foi realizada no dia 15 de agosto de 2012, às 15h00. Foi uma entrevista descontraída na qual foi possível obter algumas informações: ela é formada em Pedagogia pela Unicamp, há 8 anos e atua na área educacional dentro do hospital, deste sua formação.

No dia 24 de agosto, participamos de uma palestra pedagógica no Centro Infantil Boldrini, das 13h e 30 minutos às 17h00 em uma sexta feira. Foram quatro palestrantes, sendo a primeira formada em matemática e letras e responsável pela ludoteca, que significa um espaço do lúdico, local responsável em desenvolver, com as crianças, jogos de raciocínio lógico. A segunda palestrante era formada em Pedagogia.

A terceira palestrante uma terapeuta, relatou sobre seu atendimento junto às crianças hospitalizadas.

A quarta palestrante foi a Dra. Caixinha que é formada em pedagogia com pós e mestrado na área educacional e comportamento humano.

A doutora Caixinha, como é chamada, se veste de palhaça e faz todos sorrirem, amenizando a dor e a agonia das crianças.

Presenciar a palestra pedagógica foi de grande relevância para este estudo de caso, para saber como atua o pedagogo no ambiente hospitalar, seu trabalho, suas perspectivas e a importância da educação com as crianças em tratamento. É o educar através do lúdico, do brincar, sorrir, mesmo quando as lágrimas insistem em cair.

No ambiente hospitalar, vimos atividades de recreação, arte, teatro, contação de histórias, preparação de crianças e familiares para procedimentos médicos, dentre inúmeras outras atividades. Todas elas são, sem qualquer dúvida, importantes no ambiente hospitalar.

Mas as mesmas não podem ser confundidas com o caráter educacional de uma escola. É verdade que muitas dessas atividades têm sido realizadas por profissionais e/ou graduandos de pedagogia, mas as mesmas também podem ser feitas (e até seriam mais adequadas) por profissionais de outras áreas de formação.

A quem caberia preparar emocional/psicologicamente uma criança para um exame médico? Talvez a enfermagem ou psicologia. A quem caberia fazer mágicas e brincadeiras? Quem sabe um ator com habilidades circenses e de mágica.

A quem caberia orientar familiares e/ou acompanhantes quanto aos direitos da

criança doente? Ao assistente social. São questionamentos que mostram que para atender crianças e adolescentes enfermos é necessário ser humanizado, ou seja, um profissional acima de preconceitos que tenha um olhar voltado para a vida.

Quando a criança ou o jovem está em uma condição de fragilidade, o que demanda uma “escuta” mais sensível dos profissionais da saúde, a atividade educacional também fica compenetrada deste compromisso.

O ambiente hospitalar é um campo importante e rico para a atuação do pedagogo, mas, não é novo. É necessário que o profissional que deseja atuar nessa área saiba que acima do compromisso de educar, precisa ter o comprometimento com a vida.

4.1. Abordagem

Segundo Matos e Mugiatti (2006), a pedagogia hospitalar surgiu em solo Paranaense, contradizendo Esteves (2008) que afirma que a pedagogia hospitalar surgiu no Rio de Janeiro.

Matos e Mugiatti escreveram duas obras e, a segunda publicação apresenta a mesma base com um pouco mais de informações. A obra foi publicada inicialmente com o título “Pedagogia Hospitalar” em 2001. Em 2006 é publicada novamente com o título “Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.” O livro vem com a proposta de argumentar e defender que através da Pedagogia Hospitalar é possível lutar pela vida. Na capa constam as seguintes palavras:

A Pedagogia Hospitalar assume uma posição de vanguarda na luta incessante pela vida, pela sua qualidade, pela busca de novos e específicos conhecimentos multi/inter/transdisciplinares junto às equipes especificadas, cujos maiores beneficiários serão os enfermos-alvo dessa tão nobre empreitada; dentre eles, nossas crianças e a adolescentes. Compartilhe conosco desta jornada de amor à vida, à saúde e à educação cada vez mais plurais e dignas, no limiar da ciência e da essência. (MATOS; MUGIATTI, 2006)

Estas transmitem a certeza de que é possível a implantação da Pedagogia Hospitalar nos hospitais, defendendo que a criança e o adolescente têm o direito à educação e à saúde, e ao seu espaço na sociedade como cidadão. Nesse sentido a Pedagogia Hospitalar “[...] vem contribuir, no âmbito da Ciência do Conhecimento, para uma inovadora forma de enfrentar os problemas clínicos, com elevado nível de discernimento”. (MATOS; MUGIATTI, 2006, p. 16)

As autoras que pesquisam e estudam sobre a Pedagogia hospitalar afirmam que a Pedagogia Hospitalar no Hospital Pequeno Príncipe, em Curitiba-PR, envolvia dez projetos desenvolvidos entre os anos de 1989 e 2007. A obra “Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde” de Matos e Mugiatti, publicada em 2006, relata esses projetos, que são apresentados a seguir.

O Projeto Mirim de Hospitalização Escolarizada teve início em 1989 em Curitiba-PR, motivado pela equipe técnica do hospital que começou este projeto a partir da necessidade de solucionar questões, como o que fazer com a criança e o adolescente que está há muito tempo internado.

O primeiro procedimento foi verificar o interesse da criança e do adolescente e da família em participar do projeto, explicando suas razões e justificativas, os objetivos e como seria realizado.

Com o auxílio do serviço social, a pedagoga entrava em contato com a escola de origem, diretamente com a professora da criança ou do adolescente. Estabelecido este contato, iniciava-se o processo de manutenção e acompanhamento dos conteúdos escolares.

O processo de escolarização ocorria por meio do contato da pedagoga hospitalar juntamente com o professor da criança ou do adolescente, com a assistente social do

hospital e os pais.

Os pais, segunda a autora, foram as “pontes” entre o hospital e a escola, ficando responsáveis pelo encaminhamento das atividades e propostas didático-pedagógicas.

Cada criança ou adolescente é um caso diferente, tendo suas limitações diversificadas, e cada dia é diferente do outro, às vezes uma atividade deu certo no dia, pode não dar no outro. Nessa condição, é necessário que o pedagogo seja flexível, atento e criativo. As atividades aconteciam dependendo do contexto e da condição da criança, de forma individualizada ou na classe hospitalar.

As autoras ressaltam que é importante lembrar “[...] é de bom senso o entendimento de que o hospital não é uma escola. Trata-se do atendimento a uma eventualidade que representa prejuízo à criança ou adolescente, em estado de doença/internação prolongada”. (MATOS; MUGIATTI, 2006, p.129).

Diferente do que nos disse a pedagoga do Boldrini, as autoras Matos e Mugiatti (2006), revelam que o pedagogo entra em contato com a escola e principalmente com o professor da criança para obter o conteúdo escolar. Já a pedagoga do Boldrini relatou que as escolas são indiferentes ao direito da criança, porém por atender crianças do país inteiro fica difícil entrar em contato com a escola que a criança esta matriculada.

Segundo Fonseca (2008), estudar não dói, e em sua segunda obra (2008) aponta as abordagens gerais sobre o ambiente hospitalar e seus profissionais, a rotina e a dinâmica de trabalho do hospital, ou seja, da classe escola hospitalar: “Frisando o papel da escola e do professor dentro do ambiente hospitalar, fazendo referência ao programa de humanização da assistência hospitalar, ou seja, dando ênfase à aprendizagem da criança hospitalizada, uma perspectiva de vida”. Segundo Fonseca (2008, p.9).

Esse pensar sobre a criança e o adolescente enfermo é um assunto que já vem sendo realizado há alguns anos, como é o caso, dos Hospitais Menino Jesus, Hospital do Câncer A.C. Camargo e o Centro Infantil Boldrini, e tantos outros espalhados pelo Brasil.

No entanto, há locais em que a Pedagogia Hospitalar está presente há mais tempo. Segundo Esteves (2008), conforme já relatado anteriormente, a pedagogia hospitalar teve seus primeiros indícios encontrados em 1935, em Paris, quando foi inaugurada por Henri Sellier, a primeira escola para o atendimento de crianças inadaptadas.

Essa primeira proposta consistia em levar atendimento hospitalar para essas crianças dentro do ambiente escolar, ou seja, as crianças iam para escola e lá recebiam os procedimentos escolares e o atendimento a sua enfermidade.

Após esse primeiro passo, a Alemanha, a França e os Estados Unidos, iniciaram esse trabalho com as crianças enfermas, mas era especificamente para o atendimento de crianças tuberculosas, expandindo a Pedagogia Hospitalar a outros países. (ESTEVES, 2008).

Segundo Garbardo (2004, p. 65), “Por restringir as relações de convivência da criança, afastando-a de sua casa, de sua família, de seus brinquedos e amigos, e por restringi-la também das oportunidades sociais e pedagógicas oferecidas pela escola, pode alterar significativamente seu desenvolvimento e diferentes aspectos de sua vida social”.

Portanto a participação nas atividades da classe hospitalar pode levar a criança a se desvincular mesmo que momentaneamente os efeitos que a hospitalização pode provocar. Assim, isso pode evitar, ainda que parcialmente, que a escolaridade dessas crianças seja alterada, ou seja, prejudicada.

Segundo Fontes(2008), adoecer faz parte da vida. “A hospitalização distancia a criança de suas atividades cotidianas, podendo contribuir para seu maior adoecimento.

Enquanto ser humano em contínuo processo desenvolvimento, este fator pode prejudicar a criança na constituição de sua subjetividade” (FONTES, 2008, p.73)

Todavia, algumas doenças levam à hospitalização, afetando a vida das pessoas durante um determinado período de tempo.

O caso torna-se mais grave quando o paciente em questão é uma criança e quando a causa de internação vai além de ser alguma debilidade física, traz a marca da discriminação socioeconômica de nossa sociedade. E, por esta razão, acaba se tornando crônica, prejudicando uma das etapas mais importantes da vida da criança: a infância. Esse pequeno ser, ainda em desenvolvimento, cuja subjetividade começa a ser constituída e desprovida de qualquer compreensão mais significativa da patologia de que padece, tende a incorporá-la em sua história de vida da mesma forma mágica e peculiar com a qual entende o mundo. (FONTES, 2008 P.73).

Todas estas autoras abordam a relação escola hospital em conjunto para o processo de ensino e aprendizagem para que a criança hospitalizada não sofra defasagem no aprendizado, sendo que as mesmas pesquisam a partir dos atendimentos realizados em suas respectivas cidades.

Já o Hospital do câncer, ou seja, o Centro Infantil Boldrini que presta atendimento para todo o Brasil por ser um hospital referência, não consegue fazer esta ponte. Porém, mesmo tendo essa dificuldade, seu trabalho pedagógico é de excelente resultado para as crianças e os jovens em tratamento, pois tem grandes parcerias e uma equipe pedagógica compromissada com a educação para a vida.

5 Considerações finais

A pesquisa realizada possibilitou conhecer a proposta da Pedagogia Hospitalar e como seu trabalho vem sendo desenvolvidos nos hospitais brasileiros. Foi relatado que seu surgimento aconteceu fora do Brasil, os primeiros indícios aconteceram em 1935, em Paris, depois se expandiu para outros países europeus.

No Brasil surgiu na década de 1950, no Rio de Janeiro, no Hospital Menino Jesus. Analisando as datas, podemos considerar que não é um assunto tão novo, mas ainda há cidades e até estados brasileiros que não tem conhecimento sobre esse trabalho desenvolvido pelo Pedagogo.

A proposta desta pesquisa era fazer um levantamento da Trajetória Histórica da Pedagogia Hospitalar e o trabalho do Pedagogo no âmbito hospitalar. Conhecer, através das pesquisas, os hospitais que iniciaram esse trabalho e sua relevância, e ainda investigar, através de documentos, se os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados estão sendo assistidos, e por quais hospitais e em quais cidades e estados.

Sabendo que ainda há muito a ser feito para que os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados sejam atendidos, foi possível constatar que a pedagogia hospitalar é relevante, trouxe e traz benefícios para as crianças e adolescentes em tratamento por longos períodos dentro dos hospitais no Brasil e em outros países.

A pesquisa bibliográfica revelou que vários autores pesquisam e estudam sobre como é o atendimento do processo de ensino e aprendizagem dentro dos hospitais com as crianças em tratamento, além da participação da família, das escolas e da própria equipe pedagógica que atua na área hospitalar.

Este trabalho revelou dados que constata quantas classes hospitalares existem no Brasil até a presente data.

Além da necessidade desse ramo pedagógico, ou seja, o profissional da educação voltou-se para a área hospitalar para atender a necessidade e direito da criança enferma no ramo educacional para que a mesma não sofresse o fracasso escolar ao retornar para a escola após o tratamento.

Foi feita a pesquisa de campo no Centro Infantil Boldrini, na Cidade de Campinas-SP, e isso permitiu conhecer a proposta pedagógica dos profissionais que lá atuam, e, que acima de tudo, honram com o compromisso e com a vontade de estudar da criança.

Foi possível conhecer também, através da palestra pedagógica, a teoria relacionada à prática, que mesmo dentro de um hospital é possível, ensinar, pois ensinar é arte e aprender é humildade.

E, ao término desse trabalho de conclusão de curso, vem a indagação: se tudo o que foi pesquisado vem atender a proposta de humanização, ou seja, a proposta que a criança e o adolescente tem o direito à educação, mesmo estando em tratamento dentro de um hospital e que as políticas públicas e sociais tenham um olhar voltado à criança incapaz e fragilizado, que o pedagogo não esteja sozinho nessa batalha árdua de educar os que mais precisam e menos apresentam condições, e a busca para aprender e entender continua.

Agradecimento

Agradeço a Deus que é à base da minha vida, que fez tudo se tornar possível. Tudo posso naquele que me fortalece. Nos momentos mais difíceis Ele me ajudou, nas horas de angústia, me abraçou. Enxugou minhas lágrimas quando chorei. Pôs-me de pé nos momentos pensei que não suportaria mais. Deus, tu és a minha força, refúgio, fortaleza, e meu socorro.

Agradeço também ao meu querido e amado marido Jose Carlos, que me apoiou, deu-me forças. Quando pensei em desistir ele me confortou com palavras sábias. Por muitas vezes sacrificou-se para me ajudar tanto financeira quanto fisicamente. Sem o seu apoio não seria possível esta realização, e aos meus dois queridos e amados filhos Thiago e Eduardo. Agradeço a minha querida professora e orientadora Marli Naomi que por várias vezes teve muita paciência comigo, sempre muito meiga e carinhosa mesmo nas horas que precisava falar sério. Agradeço também a todos os professores que ajudaram em minha formação e principalmente a coordenadora do curso de Pedagogia, Bárbara Chacur, que também esteve comigo por esses quatro longos anos.

Agradeço ao meu querido grupo, minhas queridas e amadas amigas; Anedith Cordeiro, Ivone Brandão, Graziela Maciel, Fabiana Albuquerque, e também ao Everton Junior Vieira que, fez parte desse grupo por três anos, beijos e que Deus abençoe a todos.

Referências

- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. BRASIL, 1990.
- ESTEVES, Cláudia R. **Pedagogia Hospitalar: Um breve Histórico**. Artigo, São Paulo: Volume 1, p. 1-7, fev. 2008.
- FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2008.
- FONTES, Rejane de Souza. **Da Classe à Pedagogia Hospitalar: A Educação para Além da Escolarização**. Rio de Janeiro: Volume 3, p. 72 – 92. Jan. 2008.
- GARBARDO, Andréia Ayres. **Classe Hospitalar: Aspectos da Relação Professor-Aluno em sala de aula de um Hospital**. Santa Catarina: volume 1, 08. Jun. 2004. Disponível em <<http://WWW.tede.ufsc.br/tese>>. Acesso em: 26 mai. 2010 e 20 ago. 2012.
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases. BRASIL, 1996. LIBÂNEO, José

Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 10. ed. São Paulo: CORTEZ, 2008. p. 58-59.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: A Humanização Integrando Educação e Saúde.** 5. ed. Petrópolis: VOZES, 2006.

TRABALHO PEDAGÓGICO NO BERÇÁRIO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Fabiana Lima Braga de Nóbrega²⁰
 Maria A. Belintane Fermiano²¹

Resumo

O propósito deste trabalho é analisar se há semelhanças entre as práticas pedagógicas do berçário de creches particular, pública e particular conveniada com o poder público, esta é uma instituição particular que recebe recursos públicos para atender crianças de 4 meses a 3 anos que passam por uma triagem na Secretaria de Educação do município. Para tal propósito foram realizadas pesquisas bibliográficas para conhecer a história da criança, a importância da legislação que garanta a universalização da educação infantil, especificamente, da creche, e a organização da parte pedagógica do atendimento para essa faixa etária. Esse contexto teórico fornece subsídios para realizar observações nas instituições elencadas. As análises dos ambientes foram obtidas por observação *in loco*, fotografias e registros escritos diários, sistemáticos e contínuos. A pesquisa pauta-se em referenciais teóricos ligados à temática da educação infantil, Ariés (1981), Bondioli (1998), Borges (2009), Campos, Rosemberg e Ferreira (2006), SPADA (2007), Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). Os objetivos são três, primeiro descrever e conhecer como o papel do educador no berçário é desenvolvido; observar suas contribuições no processo ensino aprendizagem e relacionar o que foi observado com a história da criança, da creche, do berçário. Atualmente a creche caminha para não ser apenas assistencialista e podemos encontrar algumas instituições que conseguem articular o cuidar e o educar com princípios pedagógicos voltados para o desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: berçário; educação infantil; práticas pedagógicas.

Abstract

The purpose of this work is to analyse if there are similarities between the pedagogic practices of the particular nursery of day-care centers, publicly and particularly accorded with the public power, this is a particular institution that receives public resources to attend children of 4 months to 3 years that pass by a selection in the General office of Education of the local authority. For such a purpose bibliographical inquiries were carried out to know the history of the child, the importance of the legislation that guarantees the universalização of the childlike education, specifically, of the day-care center, and the organization of the pedagogic part of the service for this age group. This theoretical context supplies subsidies to carry out observations in the institutions elencadas. The analyses of the environments were obtained by observation in loco, photographs and daily, systematic and continuous written registers. The inquiry is ruled in theoretical referential systems connected with the theme of the childlike education, Ariés (1981), Bondioli (1998), Borges (2009), Fields, Rosemberg and Rat-colored (2006), SPADA (2007), Referential systems Curriculares Nacionais of

²⁰ Estudante do curso de pedagogia das Faculdades Network, 2012.

²¹ Doutora em Educação, especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Econômica.

the Childlike Education (1998) and Indicators of the Quality in the Childlike Education (2009). The objectives are three, first to describe and to know like the paper of the educator in the nursery is developed; to observe his contributions in the process I teachapprenticeship and to report what was observed with the history of the child, of the day-care center, of the nursery. At present the day-care center walks not to be only assistencialista and we can find some institutions that manage to articulate it to take care and to educate it with pedagogic beginnings turned to the global development of the child.

Keywords: *nursery; childlike education; pedagogic practices.*

Introdução

Este trabalho tem como tema a prática pedagógica no berçário, seu ponto de partida são as referências bibliográficas que auxiliaram a compreender o histórico da educação infantil, e a conquista de direitos para a criança, da creche e indicadores de como pode ser realizado um trabalho de qualidade. Para melhor compreensão da teoria foi realizado um estudo de campo, que pode ser chamado de método observacional de acordo com Gil (2008). As observações contribuíram para articular teoria e prática do trabalho realizado em creches. A observação direta da rotina diária dentro do berçário auxiliou a responder o seguinte problema de pesquisa: como acontece o trabalho pedagógico dentro do berçário de uma creche? Este tema surgiu a partir do momento em que comecei a trabalhar como estagiária em uma instituição infantil e passei a ter um contato direto com crianças menores de três anos. As crianças passam até 10 horas dentro de uma instituição cujo compromisso, deveria ser o de zelar por seu desenvolvimento em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, culturais, cognitivos e sociais.

Hoje as instituições que acolhem as crianças no berçário têm um compromisso maior que o simples cuidar, até mesmo porque as creches, além de uma necessidade, passaram a ser um direito de todas as crianças garantido por lei.

O intuito da pesquisa é observar o trabalho realizado com crianças de quatro meses a um ano de idade, ou seja, de crianças que frequentam o berçário da instituição. Essas crianças são deixadas na creche por suas mães que precisam voltar ao trabalho depois de um período de licença maternidade, neste contexto é importante ressaltar que o berçário compreende a educação infantil e “deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” (LDB, 1996, p. 12).

É comum encontrarmos trabalhos desenvolvidos em creches voltados ao cuidado e a escolarização, porém, é importante enfatizar que toda criança necessita de um acompanhamento de acordo a sua faixa etária, ou seja, de acordo com suas fases de desenvolvimento e necessidades físicas, cognitivas e sociais. Cabe aos educadores identificar essas necessidades de maneira diferenciada em cada etapa de sua vida, para poder possibilitar que ela cresça e se desenvolva desde o início da sua presença em instituições de ensino.

Após um trabalho de leitura dos autores Ariés (1981), Bondioli (1998), Borges (2009), Campos, Rosemberg e Ferreira (2006), SPADA (2007), foi possível entendermos um pouco mais sobre a história da infância, da creche e do berçário, porém foi através de documentos como Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs, 1998) que pudemos identificar perspectivas diferentes, em relação ao projeto pedagógico e o cuidado específico com cada faixa etária das crianças, esses documentos podem proporcionar ao educador meios para um trabalho pedagógico de qualidade dentro da perspectiva do cuidar e do educar.

O assunto aqui discutido está relacionado às práticas de educação e ao cuidado, desenvolvidas no interior das creches, que compreendem desde a organização da rotina de atividades, explorando especificamente aspectos inerentes a articulação entre cuidado

e educação. É importante destacar que o termo “rotina” é um conjunto de atividades diariamente realizadas pelos grupos de crianças durante o período em que passam na instituição de educação infantil. Sendo assim, a rotina é composta por situações que envolvem tanto aspectos relacionados à higiene e alimentação quanto relativos à orientação de caráter pedagógico.

Todavia, ao discutir o desenvolvimento do trabalho pedagógico no berçário, devemos considerar o histórico de algumas instituições que ainda consideram as creches como espaços em que objetivo é somente o cuidar. Embora tenham educadores graduados em Pedagogia, participando de cursos de formação continuada, aplica-se uma rotina de atividades presa a um modelo doméstico, privilegiando cuidados físicos e atividades que estão cada vez mais atreladas exclusivamente do cuidado.

1. ELEMENTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança

Quando pensamos em criança, logo nos remetemos ao ser angelical que inspira cuidados e que precisa dos adultos. Mas isso não foi sempre assim houve uma época, para ser mais precisa na antiguidade, em que a criança era considerada um adulto em miniatura, ou seja, o cuidado se restringia enquanto a criança ainda não falava e não andava, esse período era compreendido como o período maternal, após ela passava a ocupar o mesmo espaço dos adultos e fazer as mesmas coisas que ele.

Ariés (1981) (apud Santos, 2011) declara a passagem da criança pela família e pela sociedade como breve e insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade das pessoas quanto suas características e necessidades. Observou-se que no século XVI não existia consciência sobre o universo infantil. A concepção de infância, até então, baseava-se no abandono, pobreza, favor e caridade, assim, eram tratadas as crianças. Havia ainda grande número de mortalidade infantil, principalmente a morte pós-natal em função das péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e, das crianças, em particular. Em decorrência destas condições, uma criança morta era substituída por outros sucessivos nascimentos, pois ainda não havia o sentimento de cuidado.

A infância entre a Idade Antiga e a Idade Média tem como marco o movimento renascentista. Este movimento buscou transformações na cultura, na sociedade, na economia, na política e na religião. O termo, renascentista é oriundo da busca do homem pela liberdade e a capacidade de se desenvolver para o mundo, ou seja, renascer. De acordo com Ariés (1981) a postura de construção social da infância só se inicia a partir do século XVII, devido ao grande avanço social e político, provenientes da necessidade de preservação da população e da produção de mão de obra para o novo sistema produtivo, os estudos do autor contribuem para a definição da infância enquanto categoria social.

Inerente ao contexto histórico da infância Ariés (1981), compreende a família do século XVI como uma extensão social maior que pai e mãe, se estendendo aos avôs, tios, primos etc. *“As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto fora da família, num “meio” muito denso e quente composto de vizinhos, amigos, amos, criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente. As famílias conjugais se diluíam nesse meio”.* (ARIÉS, 1981, p. 11).

A família não tinha apego com a criança, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. (ARIÉS, 1981, p. 11).

A partir do século XVII acontecem mudanças consideráveis em relação à criança e aos estudos, a criança passa a frequentar a escola; “a escola substitui a aprendizagem” como

meio de educação, todo esse movimento de moralização ganha reforços com a cumplicidade sentimental da família, “A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os conjugues e entre pais e filhos, algo que ela não era antes”. (ARIÈS, 1981, p. 11).

Dentro do contexto histórico Ariès (1981) afirma que foi no final do século XVII que ocorre o processo de escolarização da criança. Onde ela passa ser diferenciada dos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Porém, começa uma nova fase em relação à infância onde as crianças são mantidas a distância antes de serem soltas no mundo. Este período foi caracterizado como quarentena, segundo Ariès (1981, p.10) “começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de escolarização”. Acrescenta também que a importância da infância no pensamento e nos afetos dos adultos geralmente está ligada a uma teoria da educação e ao desenvolvimento das estruturas educativas e a insistência colocada sobre a formação separada do adulto e da criança.

Contudo é a partir do século XVIII que a imagem da infância passa a ser vista e compreendida através da valorização e reorganização dos comportamentos educativos, desencadeando uma preocupação da sociedade em procurar métodos de educar e escolarizar as crianças. (ARIÈS, 1981). Todas essas mudanças estão atreladas ao novo conceito de infância mediante “a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos forma separados dos pobres” (ARIÈS, 1981, p.184).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que as revoluções da sociedade fez com que o homem buscasse novos fundamentos se libertando da ignorância de séculos passados, em uma nova perspectiva o homem preocupado com o futuro da sociedade passa à acreditar no futuro reconhecendo a importância da criança dentro do contexto social.

Com o surgimento da separação entre ricos e pobres, podemos observar que uma nova “necessidade” se faz presente, ou seja, a da constituição de um espaço destinado às camadas populares para atender e guardar seus filhos dos problemas das ruas e, principalmente, para que as mães pudessem trabalhar a creche.

1.2 Creches, conflitos de identidade.

De acordo com BONDIOLLI (1998, p.18) as creches nascem das necessidades e do direito das mulheres que trabalham, neste sentido a instituição que antes era assistencial agora passa a atender as necessidades da mulher, “A creche configura-se assim como serviço que garante o trabalho feminino e tem como referente primeiro a família enquanto lugar onde se coloca a mulher trabalhadora, ao mesmo tempo, mãe”.

Com o intuito de se diferenciar cada vez mais dos propósitos assistencialista procurou-se novos objetivos para caracterizar a creche no sentido educativo, porém não se obteve sucesso como cita o trecho do autor,

Frente à falta de linhas programáticas precisas e a dificuldade de inventar projetos totalmente novos, a creche sofreu então contágios e contraiu premissas das instituições/agências a ela contíguas, em particular com a família, como local legitimamente destinado ao cuidar da criação dos pequenos, e com a escola materna, enquanto agência educativa extradoméstica difundida para a faixa etária subsequente. Trata-se de locais onde vigoram modelos pedagógicos "fortes", não apenas porque testados no tempo, mas também porque autorizados e legitimados socialmente. (BONDIOLLI, 1998, p.27).

Para BONDIOLLI (1998) a creche configurou-se como espaço a ser construído, projetado, inventado, tanto no ponto de vista organizacional e administrativo, quanto do ponto de vista tipicamente educativo.

A partir desse paradigma, a creche tentou defender-se em busca de uma identidade própria, muitas vezes sem ter obtido sucesso, ou então a importou de maneira acrítica. O nó do problema era a relação com a família, uma vez que se tratava de identificar funções da creche que não fossem substitutas de carentes cuidados maternos e, ao mesmo tempo, de criar robustos fios de ligação entre o contexto extradoméstico e o familiar. O paradigma materno, de modelo no qual inspirar-se, devia tornar-se, pelo contrário, um modelo com o qual seria necessário comparar-se e interagir, para tornar o mais possível "continuadas" as primeiras experiências dos bebês. (BONDIOLLI, 1998, p.27).

Dentro de um contexto histórico recente podemos reconhecer a instituição creche não mais como o local assistencial, mas sim como o local onde a criança menor de seis anos tem o seu direito garantido e assistido por pessoas qualificadas que asseguram seu desenvolvimento como sujeito dentro de um contexto social, esse direito esta assegurado pela LDB na seção II da educação infantil no artº. 30 da página 12: 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. E também na mesma pagina e seção está assegurada os direitos a educação infantil no artº. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No Brasil o atendimento educacional de crianças pequenas se efetivou a partir da constituição de 1988, onde as crianças de 0 a 6 anos de idade passam a ter o seu direito garantido e amparado por uma constituição que, ultrapassa a visão assistencialista, assumindo um caráter educacional.

Podemos compreender, com base em Campos, (2006, p. 18), “que alguns dos aspectos mais importantes envolvidos nas definições que incidem sobre a problemática do atendimento educacional da criança pequena é a educação, os direitos sociais, seguridade social e os direitos da criança”.

Ao abandonar seu caráter assistencialista as instituições passam a destinar seu ambiente para programas educativos, de forma a integrar as crianças entre si com rotinas, atividades em grupo ou individuais, com materiais adequados e uma estrutura física adequada para uma interação de qualidade.

Segundo, Campos, (2006, p. 108),

Parece razoável propor, como diretriz para as definições a serem adotadas na legislação complementar e para a organização de uma política educacional que inclua a criança de 0 a 6 anos em sua população alvo, a denominação de creche para toda instituição, com objetivos de educação, guarda e assistência, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses; e a denominada de pré-escola para toda a instituição, com os mesmos objetivos, que atende crianças entre quatro e seis anos 11 meses. Desta forma fica mais clara a definição entre creche e pré-escola tornando os direitos iguais quanto ao atendimento em qualquer que seja o seguimento.

1.3 Quem são os profissionais que trabalham nas creches

No Brasil ainda é frequente encontrarmos profissionais que trabalham com crianças sem nenhum tipo de formação, de acordo com (Brasil, RCNEI, 1998). Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças

nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições precárias. Infelizmente, constata-se hoje em dia, uma pequena parcela de educadores considerados leigos, trabalhando na pré-escola, no entanto, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc..

A trajetória do profissional de educação infantil vem se aprimorando ao longo dos anos com início em 1980 tendo em vista as discussões sobre o direito da criança à educação. Para SPADA (2007), essa concepção ganha respaldo legal por dois documentos de grande representatividade – a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 – que sinalizam o dever do Estado em oferecer a educação infantil em instituições próprias.

Art. 62º. 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. 22).

A educação básica compreende a educação da creche até o ensino médio. No órgão público é frequente encontrarmos em suas muitas instituições profissionais com curso superior ou com formação mínima de magistério. Contudo em algumas instituições particulares ainda encontramos profissionais despreparados ou mesmo sem nenhuma formação, mesmo porque, a legislação para funcionamento da escola particular solicita que haja uma pedagoga responsável pela creche, abrindo uma “brecha” para a contratação de estagiários ou pessoas não qualificadas profissionalmente. Faria & Palhares (2003) comentam sobre a tensão entre a legislação que determina que a creche seja parte integrante do sistema escolar e a política educacional que a define como uma instituição educativa sem caráter escolar, ainda ser um agravante para garantir a qualidade do atendimento na creche.

A creche começa a desvincular-se de seu papel assistencialista para atender os aspectos pedagógicos. Para que isso ocorra com mais objetividade, Borges (2009), ressalta que também seria indispensável garantir na LDB que os educadores fossem preparados para atuar junto à criança pequena.

1.4 O berçário

É importante resaltar que poucas são as contribuições teóricas que abordam especificamente o berçário; a maior parte relata sobre a creche como instituição de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos e em conjunto com as creches encontra-se a pré-escola. Todavia, Faria & Palhares (2003) procuram descrever e caracterizar a instituição de educação infantil dando um valor maior ao trabalho pedagógico integrado ao cuidar.

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tornar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essas caracterizações como se fossem um dos jargões do modismo pedagógico esvazia o seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer a tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educa-la é algo integrado ao cuidar. (FARIA & PALHARES, 2003, p. 60).

Neste sentido Faria & Palhares (2003) apontam o RCNEI como uma das perspectivas possíveis de se pensar a educação infantil com elementos substantivos que envolvem discussões da organização curricular para as instituições de educação da criança pequena. Levando-se em consideração o desenvolvimento cognitivo de cada criança o RCNEI (Brasil, 1998) apresenta diretrizes, organizando o currículo por idade.

O RCNEI (Brasil, 1998) é uma diretriz curricular nacional que viabiliza pedagogicamente a LDB de 1996, que explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “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”, sendo assim o berçário é parte integrante da creche, pois neste são atendidas as crianças de até um ano considerando a especificidade desta idade.

Ao encontro da LDB e do RCNEI (Brasil, 1998) podemos encontrar outros instrumentos que podem contribuir com as instituições de educação infantil quanto à qualidade do atendimento auxiliando e direcionando as práticas educativas respeitando os direitos fundamentais das crianças. Uns desses instrumentos são os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do UNICEF.

Em relação ao ambiente físico para atender as crianças, a proposta dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil²² (2009, p. 50) visam o cuidado e respeito com as necessidades de desenvolvimento “nos aspectos físico, afetivo, cognitivo, criativo.” Para que isso ocorra, os espaços devem ser amplos, arejados, seguros, acolhedores e repletos de estímulos à criança.

Quanto ao mobiliário devem ser planejados de acordo com tamanho da criança que ocupará o espaço físico levando em consideração a altura da visão da criança, os IQEI (2009, p. 50) resalta que os adultos devem “reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis”.

Ao se pensar em local específico para crianças pequenas devemos considerar que algumas ainda são bebês e “precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados à sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovados periodicamente” (IQEI, 2009, p. 50).

Para que o trabalho pedagógico dentro do berçário se torne completo e deixe de ser um trabalho voltado somente ao cuidado é importante que se diversifique as atividades e que os profissionais tenham materiais adequados para poder fazer um trabalho de qualidade neste sentido o IQEI apresenta objetivos inerentes aos profissionais desta área.

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. Além disso, a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se pode ser substituídos quando danificados, são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e educar desenvolvido na instituição. Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. Desenhos, fotos, objetos em

²² Utilizaremos a sigla IQEI para designar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição. (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, 2009, p. 50).

Sendo assim, destacamos os seguintes indicadores de qualidade: espaço, o mobiliário, os materiais e as atividades, nesse sentido o documento pode ser utilizado como instrumento norteador do trabalho pedagógico realizado tanto no berçário ou em outros ambientes que trabalhem com crianças pequenas.

2. A pesquisa

Esta pesquisa se iniciou através de um levantamento bibliográfico com temas referentes à educação infantil e creches, a partir desse estudo, houve o aprofundamento dos conhecimentos teóricos em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido por instituições que atendem crianças de 4 meses a 1 ano de idade. O objetivo central foi analisar se havia ou não semelhanças nas práticas pedagógicas utilizadas por diferentes instituições.

Como o objetivo principal deste estudo é observar o trabalho pedagógico dentro do berçário da creche foi imprescindível à pesquisa de campo, utilizando a metodologia observacional para atingir o objetivo proposto. O trabalho de observação foi composto dos seguintes itens: o tipo de administração da escola: pública, particular ou conveniada; estrutura física do berçário para crianças de 4 meses a 1 ano e formação dos profissionais. As escolas são de cidades da Região Metropolitana de Campinas (GIL, 2008).

A escola “conveniada” foi definida com essa nomenclatura porque é uma instituição particular que possui convênio com uma prefeitura de uma das cidades da Região Metropolitana de Campinas. A escola recebe verba por aluno e atende crianças de 4 meses a 3 anos, que são triadas e encaminhadas pela Secretaria de Educação do município. A secretaria administra um projeto que proporciona bolsas de estudo para crianças que não conseguem vagas nas creches municipais.

Os registros foram realizados por escrito em diário de campo escrito, fotografias e documentos.

2.1 Análises dos dados

2.1.1 O berçário da creche pública

A - A *instituição*: o primeiro berçário que tive a oportunidade de observar foi em uma creche pública; a instituição tem como sua mantenedora a prefeitura do município. Na Tabela 1, apresentamos a distribuição dos alunos.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos

Educação infantil 3 anos e meio até 5	Creche 4 meses a 3 anos e meio	Total
155	91	246

A instituição esta situada em um bairro considerado de classe média e média baixa. As crianças da creche ficam período integral e estão divididas nos níveis apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das crianças por nível, idade e quantidade.

Turma	Idade	Nº de crianças
Berçário I	3 meses a 1 ano	10
Berçário II	1 ano e 1 meses a 1 ano e 6 meses	12
Berçário IIIA	1 ano e 7 meses a 2 anos e 4 meses	14
Berçário IIIB	1 ano e 7 meses a 2 anos e 4 meses.	14
Maternal I	2 anos e 5 meses a 3 anos.	23
Maternal II	3 anos a 4 anos	25

Nesta instituição é maior a quantidade de crianças em período integral em relação aos que frequentam o período da manhã e tarde.

B - *Os alunos*: o berçário observado foi o I que é composto por dez bebês entre idades de três meses a um ano.

C - *O espaço físico*: a sala contém dez berços preparados para hora do sono, um armário com duas divisórias que são usados para colocar os materiais e os pertences das crianças, alguns baldes com brinquedos, um colchão para sentar as crianças.

D - *Os profissionais e a rotina pedagógica*: a rotina pedagógica é dividida entre duas professoras uma no período da manhã/tarde. As duas são formadas em pedagogia e contam com o auxílio de uma estagiária que divide o tempo com outras salas. As professoras são responsáveis por toda atividade pedagógica desenvolvida com as crianças, a higiene e a alimentação, cabendo à estagiária auxiliar as crianças que ainda não conseguem se locomover e/ou comer sozinhas, estas precisam de colo e que as alimente.

Nesta instituição o planejamento é anual e organizado em eixos perseguidos ao longo do ano letivo, são norteadores do trabalho do professor. O eixo se organiza da seguinte maneira, expressões: corporal e artística/oral escrita: expressão artística (linguagem teatral, artes visuais, linguagem musical); expressões: corporal e artística/oral e escrita: oral e escrita; ciênciação: matemática; ciênciação: ciências; expressões: corporal e artística/oral e escrita: expressão corporal; meio social: geografia e historia; filosofia: educação para filosofia.

Em complemento ao planejamento anual a equipe gestora realiza reuniões bimestrais, onde são avaliados os rendimentos anteriores e sugeridos novas propostas, projetos e atividades que vão nortear o planejamento anual.

As professoras seguem uma rotina diária de atividades, higiene, brincadeiras e alimentação articulando com as propostas do planejamento anual. Após o almoço as crianças são colocadas cada uma em seu berço, reconhecidos pela roupa de cama ou os travesseiros trazidos pelos pais, sendo trocados semanalmente para higienização. O horário do sono é o mesmo para toda a instituição. Enquanto as crianças dormem acontece a troca de professoras e estagiarias, a professora que assume o próximo período recebe o relatório da manhã em que consta o comportamento das crianças, alguns recados que foram passados pelos pais.

Por volta das 13 horas às crianças começa a acordar, a professora ministra a primeira alimentação do período da tarde. A professora distribui brinquedos de sucatas na sala, a estagiária fica observando a atividade enquanto a professora faz a higienização das crianças. Após o jantar, a professora começa o banho individual. Enquanto isso, as outras crianças brincam na sala de aula com brinquedos pedagógicos acompanhados da estagiária.

Os pais começam a pegar os filhos nas salas a partir das 16h15min. Este horário se estende até as 17h00 horas não havendo prorrogação.

2.1.2 O berçário da creche particular

A - *A instituição*: a creche particular trabalha com educação infantil e ensino fundamental, localizada em um bairro de classe média, se mantém com recursos próprios. Trabalha com educação infantil há 18 anos e com berçário há 3 anos.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos

Educação infantil 3 anos e meio até 5	Creche 4 meses a 3 anos	Total
150	47	197

Tabela 4 – Distribuição das crianças por nível, idade e quantidade.

Turma	Idade	Nº de crianças
Berçário I	4 meses a 1 ano e 2 meses	10
Berçário II	1 ano e 3 meses a 2 anos	11
Berçário IIIA	2 anos e 1 mês a 3 anos	15
Berçário IIIB	2 anos e 1 mês a 3 anos	11

B - *Os alunos*: o berçário conta com 10 bebês com idades entre 4 meses a 1 ano, que ficam na instituição em período integral das 07h00min as 17h00min.

C - *O espaço físico*: Na sala do berçário contém dez berços preparados para hora do sono, um balcão que serve de armário com algumas divisórias que são usados para colocar os materiais e os pertences das crianças, e por cima o balcão é utilizado para troca de um lado do outro lado fica uma pia para higienização dos pertences dos bebês e a pia para banho, na parede fica um armário para guardar os brinquedos, um colchão para sentar as crianças, um espelho bem grande, um colchão com almofadas, o chão é todo forrado com tapete e para entrar na sala deve se colocar uma proteção nos pés.

D - *Os profissionais e a rotina pedagógica*: neste berçário a rotina pedagógica é dividida entre duas pedagogas e uma enfermeira que trabalham em período integral, a professora é responsável por toda atividade pedagógica desenvolvida com as crianças, a higiene e a alimentação, e a enfermeira está responsável pelo cuidado, em especial os cuidados físicos como: postura ao sentar, engatinhar, possíveis acidentes e outros.

As pedagogas seguem o planejamento semanal uma rotina diária de atividades diversificadas como: higiene, brincadeiras, música, estimulação, desenvolvimento corporal, repouso e alimentação. Este planejamento semanal ocorre através de reuniões semanais entre pedagogas e coordenação pedagógica. Nestas reuniões são expostos os problemas enfrentados durante a semana e as propostas para o trabalho da próxima semana.

As crianças começam a ser entregues para os pais a partir das 17h00min, que vão buscá-los nas salas este horário em alguns casos são prorrogados até as 18h00, pois tem pais que pagam por essa exceção por não ter onde deixar seus filhos uma vez que o horário do trabalho não é compatível com o horário da instituição.

2.1.3 O berçário da creche conveniada

A - *A instituição*: a creche conveniada trabalha somente com creche e educação infantil. Na Tabela 5, apresentamos a distribuição dos alunos.

Tabela 5 – Distribuição dos alunos

Educação infantil 3 anos e meio até 5	Creche 4 meses a 3 anos e meio	Total
80	85	165

A instituição esta situada em um bairro com um grande fluxo de miscigenação cultural. As crianças da creche ficam período integral e se apresentam distribuídas conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição das crianças por nível, idade e quantidade.

Turma	Idade	Nº de crianças
Berçário I	4 meses a 1 ano	10
Berçário II	1 ano e 4 meses a 1 ano e 6 meses	15
Mini Grupo I	1 ano e 7 meses a 2 anos e 4 meses	20
Mini GrupoII	1 ano e 7 meses a 2 anos e 5 meses.	20
Mini Grupo III	1 ano e 7 meses a 2 anos e 5 meses.	20
Maternal I	2 anos e 5 meses a 3 anos e 6 meses	20
Maternal II	A cima de 3 anos	20
Maternal III	A cima de 3 anos	20
Jardim I e II	4 a 5 anos	20

O número de crianças atendidas pelo projeto nesta instituição é maior que o número de crianças particulares.

B - *Os alunos*: o berçário observado foi o I que é composto por 10 bebês com idade entre 3 meses a 1 ano, que ficam na instituição em período integral das 07h00min as 17h00min,

C - *O espaço físico*: na sala do berçário contém cinco berços preparados para hora do sono, um armário com algumas divisórias que são usados para colocar os materiais, os pertences das crianças ficam em suas bolsas dependuradas na parede, para a troca o berçário conta com trocador que fica no banheiro coletivo com as outras salas, o chão é todo forrado com tapete, na hora da alimentação cada criança é colocada em um cadeirão próprio para alimentação de bebês.

D - *Os profissionais e a rotina pedagógica*: neste berçário a rotina pedagógica é dividida entre duas recreacionistas que têm como formação o ensino médio, trabalham em período integral e dividem as responsabilidades.

A instituição conta com uma pedagoga para dar conta da coordenação pedagógica de todas as salas, as atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças é resultado do trabalho de pesquisa de uma das monitoras da sala realizado em livros, sites e revistas que envolvem postura ao sentar, engatinhar, arrastar, empurrar, estímulo para fase do andar e equilíbrio do tronco, a higiene e a alimentação, o cuidado e o brincar. As monitoras são chamadas de “tias” e seguem esse planejamento elaborado por elas

próprias, para que o trabalho tenha um bom andamento durante o dia. Não há horário de coordenação pedagógica.

As crianças começam a ser entregue para os pais a partir das 16h30min, uma tia fica na sala com as crianças, enquanto a outra fica no portão a espera dos pais, o horário de entrega vai até as 17h00 não havendo prorrogação.

2.2 Análises das observações

Através das observações e das pesquisas bibliográficas encontramos subsídio para respondermos a seguinte questão: Há semelhanças ou não no trabalho pedagógico com crianças de 4 meses a 1 ano nas diferentes instituições: pública, particular e conveniada. A evolução da história da criança nos leva a perceber como devem ser tratadas as crianças menores, neste contexto de infância sua dependência se torna maior em relação aos adultos. Por tanto constatamos em nossos estudos a importância de haver uma gama de profissionais preparados e materiais adequados para o atendimento de crianças conforme Bondioli (1998) e o RCNEI (1998) defendem. Ressaltamos ainda que todo o trabalho pedagógico realizado dentro do berçário deve ter como base o desenvolvimento da criança em todos os aspectos da sua especificidade.

Levando se em consideração que toda criança é um agente ativo dentro do processo de desenvolvimento, podemos afirmar que as crianças que compreendem o berçário necessitam tanto quanto as outras de:

[...] “cuidados, brincadeiras, aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das 90 potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis”. (Brasil, RCNEI, 1998, p. 23).

Para que esse trabalho pedagógico possa ser realizado de forma coerente também é necessário que se pense no espaço físico, nos materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e moveis que farão parte do processo educacional. De acordo com (RCNEI, 1998) esses são elementos que se constituem em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que os profissionais que atuam com as crianças fazem deles. Assim, entendemos que esses profissionais devem preparar o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.

As observações foram realizadas em três instituições diferentes, o que nos proporcionou avaliar de maneira comparativa e crítica. Os aspectos observados foram em relação: 1 instituição e alunos, 2 espaço físico e 3 profissionais.

1 – Instituição e alunos

Em relação às instituições podemos constatar que a pública atende um número maior de crianças em relação particular e à conveniada.

No entanto, o número de crianças do berçário I, nível analisado, é o mesmo na pública e na particular, na conveniada há um profissional a menos para o mesmo número de crianças. Em todos os berçários observados consta a mesma quantidade de crianças. Observe a Tabela 7 com os dados.

Tabela 7 – Relação criança X profissionais

Instituições	Nº de crianças de 4 meses a 1 ano	Profissionais
Pública	10	3
Particular	10	3
Conveniada	10	2

2 – Espaço físico

Ao observarmos os berçários constatamos que o espaço físico das três instituições está de acordo com RCNEI (1998).

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. Particularmente, as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. (Brasil, RCNEI, 1998, p. 69).

Nestas instituições o espaço é planejado com móveis que facilitam o manuseio dos materiais e não atrapalham o andar ou engatinhar da criança pequena, os berços são identificados e há sempre uma preocupação constante com a higiene do local, em relação aos materiais pedagógicos, na creche pública sentimos as necessidades de brinquedos adequados à idade das crianças deste ambiente na instituição conveniada além da falta dos brinquedos constatou-se a falta de materiais que estimulem a coordenação motora, física e cognitiva da criança, ou seja, elementos base para um bom trabalho pedagógico.

3 – Profissionais

Em relação à formação dos profissionais que trabalham nas três instituições, observamos que aqueles que trabalham na escola pública e particular possuem formação em pedagogia. Apesar de na LDB (1998) fazer referência sobre a importância da formação do profissional da educação constatamos que na instituição conveniada é frequente ter profissionais apenas com o ensino médio. Na Tabela 8 observamos a distribuição

Tabela 8 – Distribuição das crianças por berçário e formação dos profissionais

Instituições	Formação dos profissionais
Pública	2 pedagogas e uma estagiária
Particular	2 pedagogas e uma enfermeira
Conveniada	2 monitoras

Destacamos que, presenciamos na particular e na pública profissionais formados que demonstraram dúvidas quanto à forma correta de articular materiais disponíveis para o trabalho, organizar a rotina e fazer interferências pedagógicas adequadas ao desenvolvimento da criança. No entanto, observamos também, que há em ambas as instituições espaço de discussão pedagógico, na primeira mensalmente, na segunda semanalmente. De acordo com os estudos realizados, a formação do profissional de creche deve ser uma preocupação constante nas escolas que atendem essa faixa etária. Em relação à instituição conveniada, o problema é maior, pois além das dúvidas e anseios observados nas monitoras, inexistem um programa de formação continuada ou de coordenação pedagógica que possa contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Analisando os dados obtidos podemos dizer que nos dias de hoje a creche conveniada ainda mantém alguns aspectos dentro do formato assistencialista, a particular e a pública se encontram mais avançadas para o cumprimento da LDB/1996, procurando se desvincular desse formato.

Observamos que crianças passam dez horas em uma instituição, dentro de um espaço físico onde o seu desenvolvimento está limitado ao contato com a professora, com alguns brinquedinhos e com músicas reproduzidas por aparelhos eletrônicos. Não pode-se dizer que haja na rotina diária elementos que favoreçam seu desenvolvimento em relação à autonomia e conhecimento de si, tornando assim o trabalho pedagógico ineficiente quanto à especificidade da sua idade.

Porém, devemos resaltar que em todas as instituições pública, privada ou conveniada o foco principal sempre é a criança em todos os sentidos, em algumas o cuidado ressalta mais que a prática educativa, encontrou-se sempre crianças bem cuidadas no que diz respeito à alimentação e a higiene.

3. Considerações Finais

As observações nos proporcionou vivenciar a realidade em três instituições diferentes, oferecendo argumentos para uma análise comparativa e crítica em relação ao trabalho pedagógico do berçário, entre os aspectos observados estão: à instituição, os alunos, o espaço físico e os profissionais.

Ao longo dos estudos bibliográficos identificamos instrumentos como: RCNEI (Brasil, 1998), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) e Lei de Diretrizes e Base (1996) que podem auxiliar as instituições e os profissionais que nelas atuam por meio de suas diretrizes que visam o direito dos profissionais à formação continuada, da criança e da instituição. Em relação aos RCNEIs e os IQEI podemos dizer que eles contribuem para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, porém ainda encontramos instituições que se mantêm presas a práticas herdadas de tradições assistencialistas e parecem desconhecer a existência deste material tão rico para o planejamento do projeto pedagógico.

É comum encontramos em creches e pré-escolas o reconhecimento do trabalho pedagógico com crianças maiores de um ano de idade, enquanto aos bebês ficam restritos aos trabalhos referentes ao cuidado, porém está explícito no RCNEI, (Brasil, 1998) que a educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. Parece-nos que cabe a cada profissional adequar todos esses aspectos para realizar um trabalho pedagógico de ótima qualidade, porém o que podemos identificar nas observações somente uma das instituições percebeu-se que há uma organização frequente de planejamento pedagógico para o atendimento à criança.

Em relação aos profissionais que trabalham nas creches, especialmente nos berçários, ainda não existe uma lei específica para sua formação. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998) na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista e ainda as tias.

Contudo, constamos nas creches pública e particular profissionais com graduação que aparentam dificuldades em se organizar na rotina e também na intervenção com os materiais disponíveis para o estímulo da criança. Neste contexto podemos enfatizar como é importante o apoio da coordenação pedagógica em relação ao trabalho desenvolvido por esses profissionais, sejam ele graduados ou não. Assim, também podemos destacar a contribuição da formação continuada para estes profissionais para que eles possam cada vez mais fazer uma articulação entre teoria e prática dentro do contexto infantil.

Nesta pesquisa é importante resaltar os estudos bibliográficos mesmo sendo poucos os autores que abordam o tema “O Trabalho pedagógico no berçário da creche” as obras encontradas são dissertações, teses, artigos, revistas e documentos que relatam sobre a criança, a instituição e o profissional, trazendo temas que ajudam na construção de novas ideias para o trabalho pedagógico com crianças pequenas, nada direcionadas exclusivamente a bebês e berçário.

Esta pesquisa se fez importante para podermos analisar três instituições diferentes e observar como cada instituição realiza o trabalho pedagógico com os bebês do berçário. Podemos dizer que há semelhanças e diferenças em relação ao trabalho pedagógico das instituições observadas e que tais observações, provavelmente, sejam um possível retrato do atendimento da criança de 4 meses a 1 ano no Brasil.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BONDIOLI, Anna: **Manual de educação infantil: de 0 a 3 nos uma abordagem reflexiva**. 9. ed.. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BORGES, Roberta Rocha. **Curso de Extensão Universitária PROEPRE: contribuição para a formação de professores de creche**. 2009. Tese de (doutorado) Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, SP.

Brasil. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.

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.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A qualidade da educação Infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa:** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

FARIA, A. L. Goulart; PALHARES, M. Silveira. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios** – 4ª Ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING Eliana. **UM ESTUDO SOBRE CRECHES COMO AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006. Vale do Itajaí, 2006.

MAIA, N. B.; FURLANI, A. M. C. Especiarias, aromáticas e medicinais. **Boletim Técnico do Instituto Agrônomo de Campinas**, Campinas, 1996, n. 100, p. 75-76.

SPADA, Ana Corina Machado. **O CUIDADO E A EDUCAÇÃO NO AMBIENTE DA CRECHE – CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia – ISSN: 1678-300x, Ano V – Número 10 – Julho de 2007 – Periódicos Semestrais - Faculdade de Ciências Humanas de Garça FAHU/FAEF e Editora FAEF

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA DE 3 A 5 ANOS ATRAVÉS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ayla Cardoso Peterlevitz ¹

Resumo

Este trabalho visa trazer tanto aos pais quanto aos pedagogos contribuições sobre a importância do trabalho psicomotor na educação infantil, com ênfase na associação gestos e música. Tivemos como objetivo de refletir sobre o desenvolvimento da criança de três a cinco anos a partir de uma revisão bibliográfica sobre a importância da música no desenvolvimento psicomotor juntamente com uma pesquisa de campo em uma escola de educação infantil. Analisamos os dados obtidos e constatamos como as atividades psicomotoras associadas a música estimulam o desenvolvimento da criança. Os resultados obtidos indicam a importância da realização de trabalhos que favoreçam o desenvolvimento psicomotor não somente pela escola, mas também pela família.

Palavras chave: psicomotricidade, musicalidade, educação infantil.

Abstract

This Work aims bring for parents and educators one contribution about importance of psychomotor on children education, with emphasis on association between gestures and music. We had like an objective reflected about the development of children between three to five years from a literature review about importance of the music on development psychomotor. Together with one field research in a school of early childhood education. We analyzed the data obtained and verified like a psychomotor activities associated with music on stimulate development of child. The results indicate the importance of undertaking work that favors the development psychomotor not only the school but also for the family.

Keywords: Psychomotor, musicality and childhood education.

INTRODUÇÃO

A música teve principalmente no seu início uma conotação mágica. Uma das explicações relata que ela iniciou-se pela tentativa do homem em reproduzir os sons da natureza. Entretanto ainda hoje persiste uma série de lendas a respeito de seu início.

A música representa a sociedade e a cultura de sua época, sofrendo grandes transformações durante o tempo e comportando novas funções em locais diferentes. A música, segundo a teoria musical, é formada de três elementos principais sendo: o ritmo, a harmonia e a melodia. Considerando esses três elementos podemos afirmar que o ritmo é a base e o fundamento de toda expressão musical. Sem ritmo não há música. Acredita-se que os movimentos rítmicos do corpo humano tenham originado a música.

O ritmo é tão importante que é o único elemento que pode existir independente dos outros dois. Assim, quando relacionado ao ritmo corporal ele está ligado ao desenvolvimento psicomotor do ser humano. É justamente o desenvolvimento psicomotor que tanto buscamos para as crianças nas fases de três a cinco anos. Neste período as crianças passam por um processo de conhecimento corporal bem como da ampliação da capacidade de seus movimentos. Visando essa fase tão importante podemos afirmar que a música tem uma grande influência, pois é através dos pequenos gestos ou “gestinhos” em sala de aula com cantigas de roda que a criança descobre e redescobre seu corpo suas limitações e as várias formas de utilização do mesmo

Ao relacionarmos a música com o desenvolvimento psicomotor da criança na fase de três a cinco anos temos que ela é um dos pontos principais para que a criança tenha além de um desenvolvimento motor, um bom desenvolvimento social. Segundo os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de artes, Brasil (1997), é através do estudo musical que se torna possível levar a criança a perceber e identificar os elementos da linguagem musical em atividades de apreciação. Isso poderá ocorrer por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.

Entretanto, para que ocorra este desenvolver é preciso a participação mutua de professores e pais. Com isto, a criança passa a expressar gestos de quem conseguiu aprender e aperfeiçoar-se tendo como referencia a musica.

Atualmente os mais respeitáveis estudiosos sobre o desenvolvimento psicomotor são Payne e Isaacs (2007). Segundo eles temos que o desenvolvimento motor se constitui em um processo por meio do qual passamos o transcorrer da vida. Esses estudiosos complementam que esse processo pode ser definido como as mudanças que ocorrem em nossa capacidade de movimento assim como em nosso movimento em geral á medida que prosseguimos pelas diferentes fases da vida.

O domínio motor é classificado com frequência nos domínios motor, cognitivo, afetivo e físico. Neste sentido o domínio motor se refere ao movimento humano, o domínio cognitivo a mudança intelectual humana, o domínio afetivo se refere a mudança social emocional e o domínio físico se refere as mudanças corporais reais como altura ou peso. Todos esses domínios estão em constante interação, sendo que o desenvolvimento motor influencia decisivamente sendo também influenciado pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Assim diante destas ideias temos como objetivos: situar alguns dos referencias teóricos que enfatizam a importância da música no desenvolvimento psicomotor da criança na escola de educação infantil. Observar como ocorre o trabalho de desenvolvimento psicomotor acompanhado pela música em escola de educação infantil. Apresentar e analisar situações em que a criança apresentou um bom desenvolvimento psicomotor estimulado pela música e situações em que ela não foi capaz de desenvolver o estímulo corporal através da musica. Desta forma, pesquisaremos as influencias da educação musical no desenvolvimento psicomotor de crianças de três a cinco anos de um curso de educação infantil.

A ação da musica no desenvolvimento psicomotor

“Consideramos o fazer musical como o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça.”

(Ferraz, S. “elementos para uma análise do dinamismo musical” ,in Cadernos de estudo/análise musical, n.º. 6/7.São Paulo:Atrevez, 1994 p.18.)

A música só se transforma em objeto de interação quando realmente se desenvolve um contato com a mesma. As formas de descobrir e redescobrir o sentido de frases, ritmos e diferentes entonações esta em cada um de nós. Somos seres capazes de produzir sons sem necessitar de qualquer objeto, utilizando apenas nossa expressão corporal.

A musica quando utilizada em jogos interativos resulta em um convívio social extremamente harmonioso, onde alunos e professores buscam não só a interação, mas também o desenvolvimento físico motor. Segundo os estudos de Brito (2003) algumas das principais brincadeiras utilizadas no desenvolvimento psicomotor são trabalhadas nas escolas de educação infantil. A importância dessas atividades para desenvolvimento social e físico da criança é incontestável. A autora também enfoca a importância do trabalho realizado com o próprio corpo como forma de instrumento, onde se torna

possível trabalhar diversos ritmos e sons apenas com o corpo aproximando a criança cada vez mais dos sons que a cercam.

Desta forma, o lado pedagógico da música em funções mentais e de coordenação da criança reforça a necessidade da música na educação infantil bem como coincidem com a proposta desta pesquisa, que aborda a importância da música na educação infantil. Ainda segundo Brito (2003) a criança adquire conhecimentos melhorando sua forma de expressão por meio da música. Existe certa relação prazerosa pelas atividades que envolvem a música e as expressões corporais. É como se a criança brincasse com a música, gesticulasse a partir da música incorporando os conhecimentos advindos dessa relação.

Os objetos que emitem sons, também devem ser considerados nos estudos sobre o desenvolvimento psicomotor. Com base nesses estudos Abraão (2006) de uma maneira técnica aborda como se comportam as crianças perante o som, trazendo pesquisas práticas com objetos que emitem sons, além de desenhos feitos pelas crianças sobre o que vem a ser a emissão de som. Suas pesquisas contribuem para ampliar o enfoque sobre a definição do que vem a ser o conceito de “música na escola”, para muito além da realização de um trabalho de percepção de sons ao redor do aluno no ambiente escolar pois a autora aborda os sons que não foram produzidos por meio do corpo da criança, mas sim com a utilização de objetos. A referida pesquisa contribui para que os educadores de ensino infantil percebam a importância do som e estimulem a utilização da audição para decifrar sons fazendo a correspondência com os gestos. Desta forma se estaria trabalhando naturalmente o desenvolvimento psicomotor da criança.

Contribuiu também para a elaboração deste trabalho a monografia de Menegat (2010). Onde o autor mostra através de pesquisas que foram registradas em gráficos, a preferência de alguns pais na hora de escolher o melhor livro relacionado a música para seu filho(a). O autor defende que a criança percebe o mundo através dos sentidos onde suas habilidades motoras criam uma forma verbal. Durante a pesquisa de campo realizada com as crianças de três a cinco anos sobre a coordenação motora através da música foi elaborado um gráfico avaliando o desempenho no cumprimento das tarefas.

Os critérios propostos na pesquisa para a elaboração do gráfico foram o conhecimento do corpo, do espaço, dos sons, da coordenação motora e da autonomia para execução de atividades. Esses critérios foram sugeridos por Sekeff (2007) na obra intitulada “Da música-seus usos e recursos”. Nela é relatado que a música desperta vários estímulos mentais e motores, entre eles o sentimento e o símbolo, pois a criança tem o conhecimento de mundo primeiramente através do sentir e com o tempo conhece símbolos através do movimento corporal. A autora ainda relata em seu livro que a preferência da música traz uma satisfação maior para o ser humano na hora de cantá-la assim quando se permite que a criança escolha sua música o incentivo para que ela pratique a fala e a coordenação através daquela música se torna maior.

Entretanto, não é apenas a escolha da música que estimula na aprendizagem do aluno, atenta a esta questão, os estudiosos Ongaro; Silva; Ricci (2006) ao relatarem a importância do professor no incentivo a aprendizagem, através da música. Segundo eles nós professores somos responsáveis pelo incentivo de tal prática, que auxilia não só na fala de modo verbal, mais também na fala de modo corporal despertando a autodisciplina e a criatividade no lúdico imaginário. Para isto, as autoras ressaltam que a construção deve partir primeiramente de canções que as crianças já conheçam e através do trabalho de observação visando auxiliar qualquer tipo de dificuldade que poderá surgir.

Assim, considerando a importância da música no desenvolvimento psicomotor de crianças na educação infantil iniciamos nossa pesquisa observando as interações ocorridas com a música nessa modalidade de ensino.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso tendo como referencial um levantamento bibliográfico sobre o tema juntamente com o contexto da sala de aula e as variáveis que envolvem a situação educacional em especial as relacionadas ao desenvolvimento psicomotor. Neste sentido, segundo Gressler (2003), as várias fontes de informações levam em consideração os vários pontos de vista de uma mesma situação. Isto é um referencial fundamental para investigarmos um mesmo tema à partir de diferentes categorias de participantes.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a observação participante, de crianças de três a cinco anos de idade de uma escola assistencial e educacional de educação infantil localizada na cidade de Sumaré interior do estado de São Paulo. Participaram desta pesquisa quatro crianças de três anos de idade escolhidas por apresentarem pouca habilidade ou muita habilidade no desenvolvimento psicomotor.

A coleta de dados envolveu a observação participante da pesquisadora. Neste sentido observamos o movimento corporal da criança durante as músicas, o fato de baterem palmas, levantarem, sentarem, o abrir e fechar as mãos, o ato de contarem utilizando os dedos das mãos, de indicarem com as mãos as partes do próprio corpo, dentre outras habilidades propostas para essa faixa etária.

Estudo de caso

A pesquisa de campo foi realizada em uma sala de aula com crianças de três anos. Visando atingir os objetivos propostos foram selecionadas algumas cantigas que estimulam o desenvolvimento da coordenação motora das mãos, dos dedos e das pernas. Iniciamos a pesquisa no mês de março de 2012 sendo que as atividades com música foram repetidas diariamente durante os quatro meses seguintes.

Durante o mês de março, foram observadas quatro crianças pertencentes a uma sala de vinte crianças. Essas crianças foram selecionadas em função de apresentarem dificuldades ou extrema facilidade em relação ao desenvolvimento psicomotor.

Assim temos que duas delas apresentavam dificuldades para segurar o lápis, para saltar com os dois pés ou movimentar os dedos fazendo gestos do tipo dois e três. Ao contrário, as outras duas crianças selecionadas apresentavam grande facilidade em executar as atividades propostas.

Desta forma apresentamos os resultados obtidos com as crianças pesquisadas durante o primeiro mês.

A criança 1: costuma faltar muito as aulas. Este fato contribui para que ela apresente dificuldades em acompanhar o ritmo da sala, em especial no que se refere ao desenvolvimento psicomotor. No primeiro mês, essa criança não conseguia manter sua atenção às músicas propostas. Ela constantemente se distraía com algo e durante as atividades segurava o lápis com todos os dedos e com a palma da mão. Os movimentos dos seus dedos eram restritos. Ela não conseguia realizar o movimento de simular o número dois sem que os outros dedos levantassem. Ao realizar exercícios com obstáculo, essa criança necessitava de auxílio, era necessário segura-lá para que a mesma pulasse com as duas pernas.

A criança 2: também apresentava dificuldade no manuseio do lápis e em expressar números com os dedos. Entretanto ela apresentava um diferencial altamente significativo em relação a criança um, pois seu poder de concentração, sua curiosidade e disponibilidade em atender as solicitações do professor, eram maiores. No primeiro mês ela já demonstrou possuir iniciativa durante a execução de uma música conseguindo simular o número dois com os dedos com menor dificuldade do que quando não tinha o estímulo musical. Quanto ao movimento das pernas, essa criança ainda necessita de ajuda para pular com os dois pés.

A criança 3: é muito atenta a tudo, conhece os números até sete sendo capaz de demonstrar o número com os dedos sem dificuldade. Ela ainda segura o lápis com todos

os dedos juntamente com a palma da mão. Executa os gestos de músicas tendo dificuldade apenas em pular com os dois pés. A criança reconhece suas dificuldades solicitando ajuda sempre que preciso.

A criança 4: apresenta pouca dificuldade em mostrar os números com os dedos. Ela demonstra possuir concentração e atenção durante a aprendizagem de músicas e durante a execução dos gestos. A criança segura o lápis com todos os dedos e com auxílio da palma da mão. Quando solicitado, a criança segura o lápis corretamente por pouco tempo, mas depois volta a segurar o lápis com todos os dedos. Ela apresenta facilidade em saltar com os dois pés, embora muitas vezes salta com um pé após o outro e assim fica tentando até que consiga saltar com os dois pés ao mesmo tempo.

No segundo mês de observação obtivemos os seguintes resultados em relação as mesmas crianças:

A criança 1: apresentou mudanças pequenas mas significativas. Dentre elas destacamos que ela faltou menos as aulas, conseguiu demonstrar o número dois com os dedos com menos dificuldade, além de manter por mais tempo sua atenção a música ensinada. Apesar de apresentar uma evolução significativa em seu desenvolvimento, essa criança ainda executa os gestos das músicas com muita dificuldade, impedindo o desenvolvimento de todo seu corpo. Sendo assim a criança ainda pula um pé pós o outro, além de não ter o domínio do lápis em sua mão.

A criança 2: que sempre demonstrou interesse em aprender algo diferente, começou a sua maneira, a manusear o lápis de cor. Quando questionada o porquê de estar segurando o lápis com todos os dedos ela pensou e esperou algo como uma correção, mas nada respondeu. Através da relação de um gesto executado em uma música a criança com auxílio do professor descobriu a maneira certa de segurar o lápis e assim o faz sem dificuldade, como se estivesse cantando e executando os gestos. Embora com avanços significativos, essa criança ainda demonstra dificuldade em saltar retirando os dois pés do chão, mas fica sempre atenta as músicas que pedem esse comando e sempre tenta executar o que foi dito. Ela também demonstra um leve desenvolvimento na maneira de representar os números com os dedos.

A criança 3: continua com o mesmo ritmo do primeiro mês, tendo avançado apenas nas tentativas de saltar com os dois pés. Quando durante a música, foi solicitado que saltasse com os dois pés essa criança se segurou em algo e tentou retirar os dois pés do chão.

A criança 4 continuou atenta as músicas e gestos ensinados. Ela demonstrou grande progresso quando na música foi pedido para mostrar os números com os dedos ou saltar com os dois pés do chão. Em relação a maneira de segurar o lápis, a criança ainda se encontra na mesma situação do primeiro mês.

No terceiro mês de observação obtivemos os seguintes resultados em relação as mesmas crianças:

A criança 1: voltou a ter um número de faltas significativo, ampliando suas dificuldades e o distanciamento, em relação aos demais alunos, no que se refere ao desenvolvimento psicomotor. Constatamos que quando a criança apresenta excesso de faltas ao retornar a escola ela se sente insegura não se sentindo capaz de lembrar das músicas ou gestos trabalhados. Isto contribui com a diminuição de sua capacidade de atenção, bem como com a perda dos poucos movimentos conquistados que foram esquecidos especialmente por falta de estímulos.

A criança 2: canta e executa os gestos das músicas sem auxílio, bem como durante as atividades onde é necessário o manuseio do lápis. Ela se lembra da música e faz o mesmo movimento com a mão, sendo que em muitas situações ela chega a reproduzir a música para pegar no lápis da maneira correta. Essa criança apresenta capacidade de demonstrar os números com as mãos até dez sem dificuldade, porém quando necessário pular com os dois pés, ela o faz segurando em algum lugar, portanto ainda necessita de apoio.

A criança 3: manuseia o lápis por pouco tempo segurando-o corretamente sem auxílio ou correção. Ela consegue contar os números até dez e demonstrando-os com os dedos. Ela é capaz de cantar e executar os gestos sem auxílio do professor, também demonstra confiança não mais segurando em objetos para saltar com os dois pés quando solicitado pela música.

A criança 4: já executa os gestos sem dificuldades demonstrando os números até dez. Ela canta e ensina seus amigos a cantarem. Quanto a maneira de segurar no lápis, ela segura corretamente e associa a música trabalhada com a maneira de segurar o lápis. Seus saltos com ambos os pés já são feitos com facilidade sem auxílio de apoio.

No quarto mês de observação obtivemos os seguintes resultados em relação as mesmas crianças:

A criança 1: continuou com excesso de faltas e baixo desempenho psicomotor sendo necessário convocar a mãe para que a mesma fosse orientada a respeito do desenvolvimento motor e físico de seu filho. Com isto, a mãe poderá auxiliar a criança, dentro de casa, cantando as mesmas músicas cantadas na escola. Depois de alguns dias, observamos que o trabalho em casa com a mãe apresentou resultados positivos, pois neste último mês de observação a criança progrediu, conseguindo demonstrar os números com os dedos até o número sete. Ela também já consegue cantar as músicas e executar os gestos com facilidade. Nas situações em que é corrigida pela professora, essa criança segura corretamente no lápis mesmo que por pouco tempo. Em relação a habilidade de saltar com os dois pés, essa criança ainda apresenta algumas dificuldades por isso ela ainda busca apoio ao executar as solicitações.

A criança 2: atingiu todos os objetivos esperados através do uso da música na coordenação motora. Ela utiliza o lápis corretamente, canta e executa os gestos pedidos e as músicas cantadas sem auxílio. Ela também consegue saltar com os dois pés sem se segurar em qualquer lugar, sendo capaz de representar e contar os números até dez sem dificuldades.

A criança 3: também atingiu todos os objetivos esperados. Ela consegue saltar com ambos os pés sem necessitar de apoio. Também consegue segurar o lápis corretamente e cantar a música para se lembrar da maneira correta de segurar o mesmo. Conta e mostra os números até dez sem dificuldades. Essa criança também canta todas as músicas ensinadas sem auxílio da professora.

A criança 4: esta dando continuidade ao seu desenvolvimento psicomotor ela salta sem se apoiar, canta e executa gestos além de ensiná-los para todas as crianças. Essa criança manuseia o lápis da forma correta e associa a maneira de segurar com a música aprendida, também reproduz os números até dez na fala e com os dedos sem dificuldades.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Assim após relatar os resultados obtidos com as crianças pesquisadas, apresentamos um gráfico que nos auxilia na percepção da evolução do desenvolvimento psicomotor da criança durante os meses em que as mesmas foram observa

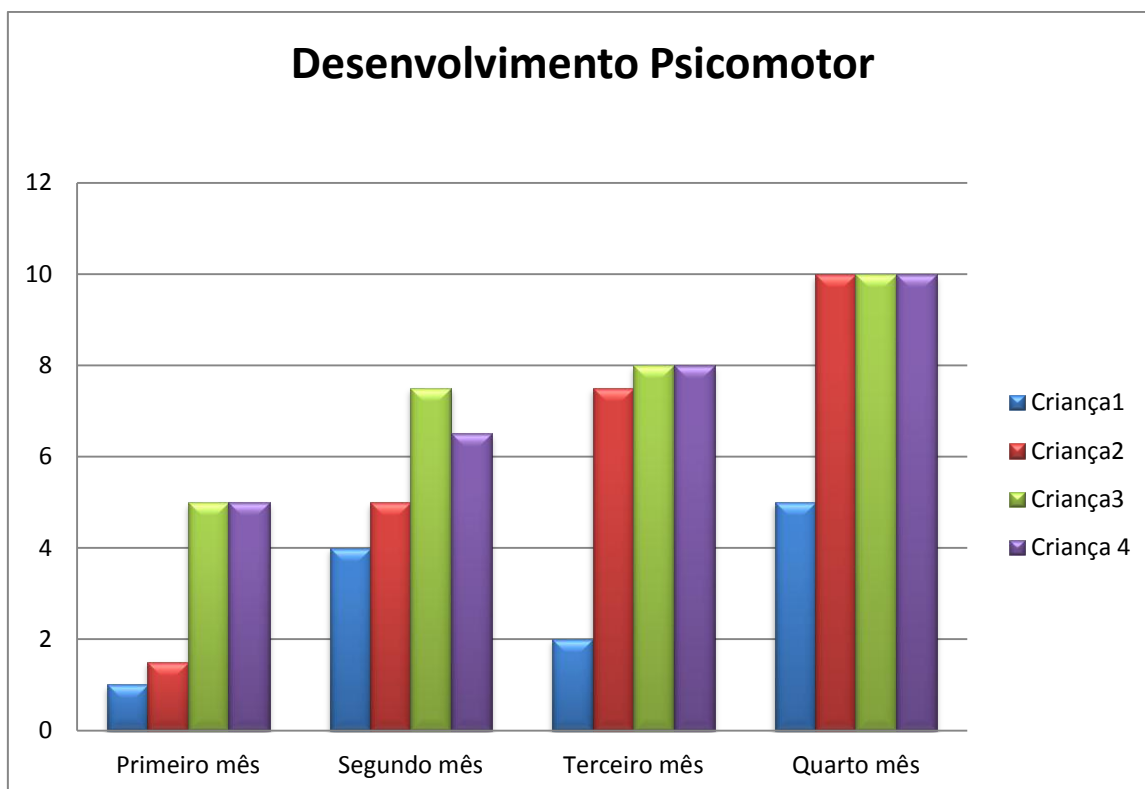


Gráfico 1: Desenvolvimento Psicomotor

Por meio do gráfico podemos observar claramente a evolução das crianças pesquisadas durante quatro meses. Ao resgatarmos as contribuições dos autores estudados e os objetivos desta pesquisa que se relacionam a contribuição da música no desenvolvimento psicomotor por meio da execução de gestos de contar até dez demonstrando nos dedos; de pular retirando os dois pés do chão; de manusear o lápis da maneira certa sem o apoio da palma das mãos, podemos constatar a evolução de todas as crianças pesquisadas.

Em relação a criança 1 temos que se compararmos o seu ponto de partida com o ponto de partida das demais crianças podemos constatar que apesar das dificuldades enfrentadas por ela como o excesso de faltas, e suas consequências, ela apresentou uma significativa evolução no que se refere ao desempenho psicomotor. Enfatizamos no caso desta criança a importância da parceria com a família, em especial com a mãe desta criança que passou a realizar algumas atividades desenvolvidas na escola também em casa, cantando as músicas trabalhadas na escola e estimulando a realização dos gestos que acompanham as músicas. Mesmo assim, apesar de sua evolução da criança, no que se refere ao desenvolvimento psicomotor, a escola optou por realizar um melhor acompanhamento da mesma encaminhando-a a outros especialistas para um melhor avaliação em especial no que se refere as questões de linguagem.

Em relação a criança 2, 3 e 4, observamos que elas foram gradualmente atingindo os objetivos esperados com as intervenções realizadas. Observa-se claramente que as crianças 3 e 4, já apresentavam no início de nossas observações um bom desempenho em relação as atividades psicomotoras, ou seja o ponto de partida para a realização das atividades dessas crianças em comparação com a criança 1, já estava em um nível melhor.

A criança 2 foi a criança que apresentou um melhor desempenho em relação as demais crianças visto que seu ponto de partida não era tão alto no primeiro mês entretanto, o seu ponto de chegada se equiparou as crianças 3 e 4 que apresentavam desde o início da pesquisa um melhor desenvolvimento psicomotor.

Assim após o acompanhamento do desenvolvimento psicomotor dessas crianças estimulado pela presença da música pudemos constatar como a realização de atividades

que associam gestos e música é fundamental para o desenvolvimento da criança nesta faixa etária. Destacamos especialmente as contribuições da música como um importante recurso facilitador para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos constatamos que o desenvolvimento psicomotor da criança pode ser estimulado de várias formas. Sendo assim a proposta de abordar a música como incentivadora do desenvolvimento psicomotor buscou avaliar crianças que ingressaram pela primeira vez na escola, e que possuíam diferentes características. Diante das observações é possível afirmar que a música possui forte influência na coordenação humana, e quando incentivada em propostas de trabalho com crianças dos anos iniciais do processo de escolarização estimulam o desenvolvimento de suas habilidades mais rapidamente atingindo os objetivos esperados.

Consideramos que uma das maiores dificuldades em relação ao desenvolvimento desta pesquisa, foi quanto a escolha das músicas pois antes da escolha, avaliamos criteriosamente as possíveis contribuições das mesmas para o desenvolvimento psicomotor.

Outra questão que deve ser considerada em qualquer proposta de desenvolvimento psicomotor se refere ao desenvolvimento contínuo da mesma. Como foi constatado, a criança que não frequentava a escola costumando faltar por até quinze dias consecutivos, ao retornar já havia perdido toda vontade e não se recorda dos gestos e atividades executadas. Assim, a orientação aos pais é muito importante para que estimulem seus filhos a cantar e relacionar as músicas aos gestos, incentivando mesmo que de forma simples o desenvolvimento psicomotor de seus filhos. Diante disto temos que o vínculo estabelecido entre escola e família também auxilia nas atividades de desenvolvimento da criança, em especial por meio da música que de modo geral é considerada uma atividade prazerosa pela criança.

Referencias de bibliograficas

ABRAHÃO, A . P .L.A música na escola um privilégio para os especialistas, concepção dos professores sobre o talento musical e a música e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos. Dissertação de mestrado, Campinas: UNICAMP, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares nacionais de artes. 1997.

BRITO, T. A. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis 2003.

FERRAZ, S. Elementos para uma análise do dinamismo musical. Cadernos de estudo/análise musical, nº. 6/7. São Paulo: Atrevez, 1994.

GRESSLER, L. A. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2004.

MENEGAT, J. B. Iniciação musical infantil, Universidade FEEVALE; Trabalho de conclusão de curso, Novo Hamburgo, 2010.

ONGARO, C. F; SILVA, C. S; RICCI, M . S. A importância da música na aprendizagem, Artigo científico, UNIMEO/ CTESOP; 2006

PAYNE, ISAACS. Desenvolvimento motor humano: uma abordagem vitalícia. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 6ª ed c2007.

SEKEFF, M. L. Da Música seus usos e recursos. 2^a ed revista e ampliada. Editora Unesp, São Paulo. 2007

A IMAGEM COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Helenita Barbosa de Souza Miranda²³
Marli Naomi Tamaru²⁴

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar novos caminhos no processo educativo e que visem ampliar o uso de imagem histórica no Ensino Fundamental I. Com base na disciplina de história e nas mudanças tecnológicas proporcionadas desde o século XIX e principalmente no XX, esta pesquisa pontuou fatos relevantes e que mereceriam um olhar mais detalhado do educador em relação aos alunos. Esta pesquisa foi elaborada com a intenção de compreender como o professor trabalha um tema histórico com o recurso da imagem e analisar como seu aluno assimila este método de ensino. Diante da proposta apresentada e analisados os questionamentos de professores e alunos, concluímos que a proposta foi apreciada e aprovada por todos. As imagens apresentadas foram aceitas com sucesso e causaram uma demanda rumo a novos conhecimentos devido aos questionamentos feitos aos alunos.

Palavras chaves: História; imagem; Processo/educativo.

Abstract

This article presents new avenues in the educational process and aimed at increasing the use of historical image in Elementary Education I. Com base in the discipline of history and technological changes in the proportionate since the nineteenth century and especially in the twentieth, this research pointed out relevant facts and he deserved a more detailed look of the educator towards the students. This research was made with the intention of understanding how the teacher works with a historical theme feature image and analyze how your student assimilates this teaching method. Before the proposal and analyzed the questions of teachers and students, we conclude that the proposal has been examined and approved by all. The images shown were accepted and successfully caused a demand towards new knowledge due to inquiries by students.

Keywords: History, image, process / education.

1 Introdução

Neste século as imagens tornaram-se muito interessante para toda sociedade. Buscamos nelas as palavras para preenchermos espaços e facilitarmos fatos e acontecimentos que nos possibilitem o entendimento e ampliação da visão de mundo.

Ela relaciona o homem ao meio em que vive, criando regras e valores sociais contextualizado num tempo histórico.

Durante o decorrer do curso, a disciplina de Metodologia de História deixou várias lacunas a serem preenchidas no meu universo de aluna que sempre apreciou esta matéria escolar.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa foram surgindo várias indagações. E o processo de elaboração tornou-se mais prazeroso ao tentar confirmar objetivos propostos.

²³ Aluna do cursode pedagogia na Faculdade Network.

²⁴ Professora Mestra do curso de Pedagogia na Faculdade Network

No meu tempo de escola, predominantemente tradicional, as disciplinas inclusive história, resumiam-se em conteúdos na lousa. O professor delimitava um tempo para o aluno terminar e dava algumas perguntas com respostas e raramente tínhamos contatos com imagens. Atualmente os livros didáticos são ilustrados e isso colabora com o universo cognitivo do aluno.

Nesta pesquisa trilhamos por caminhos que nos levassem a fazermos uso da imagem histórica na sala de aula, visando ampliar o conhecimento do aluno na disciplina de história.

O primeiro capítulo foi dedicado aos autores para compormos nosso referencial teórico e a autora que deu embasamento a este momento foi a Circe Maria Fernandes Bittencourt, (2003), (2005). No segundo capítulo a pesquisa aborda a pesquisa de campo, momento de confrontar a teoria e a prática. A partir de entrevistas, relacionamos teoria e prática.

Diante das possibilidades acima citadas, esta pesquisa desenvolvida até este momento, foi elaborada com sucesso, e também sugerimos que em outro momento poderá ter novos andamentos, pois consideramos que este tema dá abertura para novas propostas no ensino de história, pois tem vários elementos para desenvolver em outras áreas no ensino de história.

2 Referencial teórico

2.1 Imagem histórica como recurso pedagógico.

Este tema surgiu de uma inquietação diante de minhas vivências na disciplina de Metodologia e Ensino de História.

Desde então a vida tem me conduzido a caminhar no sentido de investigar como o uso das imagens históricas poderá contribuir para a aprendizagem no âmbito escolar. Como apreciadora desta disciplina, gostaria que esta trama fosse desvendada no decorrer da elaboração deste artigo, e para aprofundar neste viés do conhecimento, averiguar as possibilidades que possam colaborar com a aprendizagem do aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estas palavras nortearam meu tempo de infância onde o ensino de história era resumido num texto acompanhado de algumas questões e respostas que eram cobradas nas avaliações.

O professor era detector de todo saber, entendia a escola como dona da verdade, a relação professor aluno, era fechada sem questionamentos. Nos dias atuais, observamos que esta prática mudou e os professores são submetidos às normas das instituições/escolas, regras exigidas pelas políticas pedagógicas vigentes, quase sempre aceitam o currílo imposto.

Os alunos não tinham um posicionamento reflexivo e aceitavam a proposta imposta pelo sistema e tudo que o professor transmitia Todo ensinamento era cobrado em avaliação e as dúvidas iam se distanciando da realidade do aluno.

Atualmente professor e aluno constroem o conhecimento juntos.

A imagem pode e deve ser utilizada como objeto educativo na aula de história, buscando a criticidade do aluno.

Através da imagem, o aluno compreende o mundo por meios de diferentes linguagens, valores sociais e políticos que ocupam espaço em nossas vivências, sendo que o educador precisa ser mediador deste saber e o aluno objeto deste conhecimento.

Se o professor resolver trabalhar com documentos retratados pela TV de períodos antigos, por exemplo, anos 60 e 70, ele terá uma grande dificuldade em localizar este material.

2.2 Televisão

Não há um arquivo público de grande amplitude em que possa encontrar imagens televisivas (NAPOLITANO, 2003 p.149)

Muito desse material se perdeu em incêndios e em sobre gravações de fita de vídeo teipes. Na cidade de São Paulo, existe um “museu da TV”, porém é de uso restrito de uma determinada emissora.

Bittencourt (2003) descreve como um professor pode usar um recurso televisivo dos anos cinquenta aos dias atuais. Ela afirma que o professor pode fazer uma comparação na linguagem ou no contexto histórico de cada época.

O fato é que atualmente a imagem se propaga com muita rapidez, através da TV e do computador, e as informações chegam quase que imediatamente ao telespectador.

O sujeito tem as imagens ao alcance das mãos, segundo afirma Bittencourt (2005) e isso chama muito a atenção, pois a tecnologia avançada facilita o acesso às imagens e antes da década de cinquenta isso era algo impossível.

Os novos meios também chamados de cultura da nova oralidade substituíram a cultura do livro.

Certeau (2003), citado por Circe Bittencourt (2005), afirma que, uma vez analisadas as imagens distribuídas pela TV e o tempo que se passa assistindo aos programas televisivos, resta ainda perguntar o que é que o consumidor fabrica com essas imagens fotográficas de desenhos, histórias em quadrinhos, imagens de obras de arte, imagens históricas.

Acredito ser possível oferecer ao aluno a possibilidade de escolha, mas também levantar com ele o conhecimento prévio que possui do assunto, saber quem é responsável pelo trabalho, qual público que o autor quer atingir e porquê escolheram aquele assunto. Enfim, possibilitar uma rede de conhecimento de informações mais crítica e autônoma.

2.3 Cinema

Nas primeiras décadas do século XX, o filme foi apontado pelo professor Jonathas Serrano (2003), citado por Bittencourt (2005), do colégio Pedro II do Rio de Janeiro, como instrumento didático importante, considerando-o material fundamental para o aluno aprender história “pelos olhos” e não mais só pelos ouvido.

Saliba (1971), apud Bittencourt (2003), relata a experiência de uma primeira exibição de cinema em num pequeno e longínquo povoado amazônico e que coincidiu com a inauguração de um trechoda Rodovia Transamazônica. O filme era sobre vampiros e causou grande impressão sobre todos os habitantes.

No dia da inauguração, foram vistos automóveis pretos, em grande número, certamente ligados à comitiva presidencial. Imediatamente espalhou-se a notícia por todo o povoado que vampiros estavam chegando à região, que já tinham atacado outros lugares, oferecendo bombons às crianças para, a seguir, agarrá-las e chuparem seu sangue.

Este episódio, apesar de bizarro, ocorreu num período anterior à penetração maciça da televisão, do chamado paraíso via-Embratel, das redes de comunicação.

Isso pode servir-nos de ponto de partida para algumas reflexões.

É certo que vivemos cada vez mais num universo midiático, permeado pelas imagens, num universo onde cada vez mais substituímos nossas experiências reais pelas representações destas experiências.

Um bombardeio contínuo de imagens afasta-nos cada vez mais do mundo real e tende a diminuir o espaço temporal de nossas experiências, e é comum encontrarmos pessoas que conhecem melhor os personagens da novela televisivas do que seus próprios vizinhos.

Litz (1995) relata a importância do uso da imagem no ensino de história, já que estamos vivendo a era das imagens. Centenas de filmes, documentários e telejornais exibem

informações que penetram em nossas mentes sem que tenhamos tempo para processá-las.

Esta situação dá a sensação de que as pessoas estão de fato informatizadas neste mundo globalizado. O ensino de história tem se valido dessas inovações.

O uso da imagem dos slides e dos jogos em computadores tem despertado interesse por certos temas do passado.

Alguns educadores modernos acham que é possível ensinar história por meio do cinema. E o desenvolvimento dos recursos das novas tecnologias deste século é fundamental para o desenvolvimento para uma nova proposta educacional que estamos sugerindo nesta pesquisa.

2.4. Imagens e Livros didáticos

Segundo Circe Bittencourt (2003), os livros didáticos de História, em meados do século XX, possuíam litogravuras de histórias intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos.

Nos dias atuais é comum as obras didáticas mostrarem ilustrações que parecem concorrer com os textos escritos.

Bittencourt (2003) garante que, embora com a introdução de gravuras e mapas no ensino de história há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático, ainda dá-se importância a esse material na cultura histórica escolar.

A reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escasso. Há uma indagação sobre se as imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de história. Serrano (2003) apud Bittencourt (2003, p.89) afirma que “as imagens servem para concretizar noções abstratas, tais como a de tempo histórico proporcionando que alunos formem outras experiências não vividas por eles”. Bittencourt (2003) ressalta que dentre os pesquisadores que mais tem se preocupado com as ilustrações do livro didático são os franceses. As suas pesquisas mais relevantes abordam aspectos do século XIX e XX.

O acervo iconográfico que se constituiu no período e o papel que desempenhou na configuração de uma memória histórica foram incorporados por amplos setores escolares na medida em que a escolarização atingiu a maior parte da população.

Para Lavis (2003), as gravuras do livro servem ainda para facilitar a memorização dos conteúdos, sendo que o autor tem cuidados especiais em apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado a temas que reforçam as explicações do autor.

Bittencourt (2003) acompanhou estudos sobre a história do livro didático brasileiro a partir do século XIX e observou o percurso das ilustrações nesse período, na fase inicial da escolarização até a atualidade.

Ela considerou que neste conjunto de imagens utilizadas no cotidiano escolar é possível notar semelhança com o material pedagógico.

As ilustrações mais comuns nos livros didáticos de história retratam o final do século XIX e os quadros mais reproduzidos no Brasil são “O sete de setembro de 1822”, de Pedro Américo, e “A primeira missa no Brasil”, de Vitor Meireles de Lima.



Figura 1:O Grito do Ipiranga

Fonte: < www.infoescola.com >



Figura 2:Primeira Missa no Brasil

Fonte: < www.infoescola.com >

Em história política, as imagens mais ilustradas são as de Tomé de Souza e de Pedro Álvares Cabral, o conquistador e o primeiro chefe político e governador geral do Brasil, respectivamente.



Figura 3:Pedro Álvares Cabral

Fonte: <www.editorasencsp.com.br/Historia>



Figura 4:Tomé de Souza

Fonte: <<http://pt.wikipedia.org>>

Circe Bittencourt (2003) possui uma bibliografia rica em detalhes de imagens que colaboram com esta pesquisa, pois seu material histórico complementa o desenvolvimento da mesma.

O livro “O saber histórico na sala de aula” (BITTENCOURT, 2003,p. 81, a taba, ou aldeia indígena) traz imagens ricas para que o educador possa explorá-la em uma aula de história.

A autora defende que o uso de imagem torna a disciplina mais atraente e sendo assim cativa o aluno, tornando a aula mais prazerosa. Para isso o professor deverá ser dinâmico e usar todos os recursos dentro da proposta do uso da imagem para que realmente sua aula de história seja esteja dentro dos padrões oferecidos por esta prática em sala de aula.



Figura 5: Oca indígena

Fonte: <<http://www.suapesquisa.com/índios/habitação/indígena>>

Bittencourt (2003) afirma que os dois mais conhecidos livros didáticos de história destinados ao ensino primário, com primeira edição nos anos 70 e 80 do século XIX, foram escritos por autores religiosos, o Cônego Fernandes e o Joaquim Maria de Lacerda.

Este último viveu a maior parte de sua vida na França e organizou o primeiro grande acervo de populações indígenas baseado em obras de viajantes franceses.

No seu livro “Pequena História do Brasil”, editado em 1970, segundo Bittencourt (2003), retrata desenhos que se constituíram em veículos de divulgação da documentação iconográfica para jovens brasileiros desde o final do século XIX, cujos originais só foram publicados entre 1834 e 1940.

Os grupos indígenas dessas primeiras obras didáticas eram representados como selvagens, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerras e rituais antropofágicos.

Todas essas figuras mostram o índio como um selvagem, preguiçoso e que não gostava de trabalhar.

A imagem tanto pode substituir a leitura de um texto ou subsidiá-lo e complementar conceitos expostos pela linguagem escrita. Ela, analisada por um aluno, é um fator de grande expectativa para o professor, pois é o início de uma observação.

Segundo Bittencourt (2005) é um momento em que o aluno faz uma leitura da ilustração e ele deixa fluir as relações que estabelece entre o que está vendo com outras imagens.

Essa etapa é importante porque a imagem fixa, gera, na sequência da observação, descrições e narrações, criando textos intermediários orais e verbais pelos observadores, e o aluno, ao descrever o que está vendo, estabelece articulações com outras experiências porque a imagem, finita e simultânea é percebida pelo aluno, mas transmitido pela palavra. (Bittencourt, 2005).

Bittencourt (2005) afirma ainda que em meados da década de 50, do século passado, Pablo Picasso iniciou uma série de estudos, tendo como temáticas obras de consagrados artistas, cujas telas retratavam pinturas e valores culturais do seu tempo. Picasso, em sua obra, traz figuras nuas e vestidas em meio à paisagem.

No ensino de história, a autora vê, no trabalho do professor, uma fonte de pesquisa ou de informação sobre um determinado contexto histórico, uma gravura, uma pintura ou um texto.

Lavisse (2003) apud Bittencourt (2003, p.146) afirma que “ver cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico.

Assim, as gravuras dos livros serviam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos, sendo que o autor teria que ter cuidados especiais em apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado a cenas que reforçam as explicações escritas do autor.

Litz (1998, p.5) afirma que os alunos agregam, às suas vidas, os valores e explicações passados em sala de aula, por isso é função do professor fornecer estímulos ou significados que os farão lembrar ou silenciar quanto aos fatos, eventos históricos, imagens marcantes, processos. Algumas das informações e questões históricas, adquiridas de modo organizado ou fragmentado, são incorporadas significativamente pelo aluno.

2.5 Imagem e Fotografia: fonte de conhecimento

Uma imagem fotográfica não é reproduzida do nada e nem por acaso. O fotógrafo tem por trás de toda imagem o desejo de reproduzir um acontecimento relevante ou um fato que merece ser destacado.

Acreditamos que a iniciativa do fotógrafo registrar um momento em foto, tem por trás do ato um desejo ou uma curiosidade que mereça ser registrada.

Quando deslocamos de um lugar pra outro com objetivos turísticos, tudo é novidade, a paisagem, o lugar, os monumentos, a estrada, enfim, tudo que saltamos nossos olhos são motivos de fotos e daí saem diversas imagens.

A fotografia está presente nos lugares onde transitam pessoas e ela é um veículo que expressa sentimentos e retrata fatos, apresenta-se sob vários aspectos e vai onde a imaginação do fotógrafo queira conduzi-la.

Os fatores que contribuem para uma boa imagem fotográfica são a imaginação e a criatividade do seu idealizador.

Utilizando a foto como fonte de conhecimento, ela poderá levar o aluno a um universo onde a imaginação e criatividade despertam novas ideias no desenvolvimento de novas atividades educativas que embasam reflexões e questionamentos.

Segundo Bittencourt (2005), a proposta pedagógica com o recurso da fotografia, na seleção de imagens, um primeiro ponto a levar em conta é a escolha de “imagens fortes” como documento.

O professor deve oferecer fotos para que o aluno desenvolva atividades relacionadas com seu cotidiano.

Não precisa ser em grandes quantidades, porém com qualidades que possam estimular, no aluno, o interesse de aprendizagem que sejam representativas de “imagens fortes”, capazes de causar um impacto visual, para motivá-los, e de trazer informações substantivas sobre o tema ou gerar questionamentos.

Esta autora foca que tem sido usual recorrer ao uso da fotografia nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme atestam vários relatórios de alunos.

As fotografias da criança em outras idades, da família ou de amigos são utilizadas para o estudo da “história da vida do aluno”, “história da família”, “história do bairro”, temas importantes para criar o sentimento de identidade, de pertencer a um grupo ou comunidade.

KOSSOY (2001) afirma que os estágios que percorrem os caminhos de uma fotografia são: a intenção, o ato do registro e os caminhos percorridos por esta fotografia. Por trás dela estão as mãos que as dedicaram, os olhos que a viram e as emoções que as

despertaram. Uma é a intenção, o outro, o ato do registro e por fim os caminhos percorridos por esta fotografia.

As fotos, transformadas em recursos didáticos, favorecem a introdução dos alunos nos métodos de análise de “documentos históricos” e, em se tratando da fase inicial de alfabetização, contribuem para que identifique ano, nome de pessoas ou grupos sociais, além de favorecer a compreensão do antes e do depois e a interiorização do conceito de ontem e hoje, isto é, antes e depois sendo focado por duas imagens representando momentos diferentes.

Com base em fotos de dois períodos, os alunos podem identificar o espaço (nome e lugar específico da cidade, por exemplo) e as mudanças ocorridas (identificar todos os elementos possíveis que forneçam essas informações de mudanças e permanências), além das diferenças e entre as fotos no espaço mais técnico (dependendo da idade dos alunos), apontando a finalidade das fotografias.

Toda fotografia tem uma origem a partir do desejo de um indivíduo que se vê motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real em um determinado lugar e época.

Segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (2005), gravuras e ilustrações têm sido utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de história.

Ao lado dos acervos iconográficos reproduzidos nos livros, surgem imagens tecnológicas dos vídeos, do cinema, da fotografia e de imagens informatizadas em CD-ROM e Softwares.

De acordo com Bittencourt (1995), no campo didático da história, são praticamente inexistentes pesquisas, mas pode-se notar reflexões e práticas de ensino variadas a respeito da utilização de filmes.

Os PCN's (2003) também propõem que o professor crie atividades de pesquisa, buscando elementos disponíveis na realidade do aluno que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística dos mesmos.

Muitas vezes na comunidade escolar existem pessoas que trabalham como artesões, artistas de rua, enfim, que desenvolvem alguma atividade artística e o professor não deve desprezar que seu aluno traga tais objetos do seu cotidiano para a realidade escolar da qual faz parte.

.Segundo os PCNs(2001), os professores devem incentivá-los a trazer, para a aula de história, objetos históricos que retratam a realidade do aluno para serem trabalhados e socializados, pois isso pode gerar o interesse pela história regional, local em que este aluno está inserido.

Conforme o artigo de Kehwald (1978), grande parte da nossa geração conclui seus estudos sem ter contato com as obras de arte (menos ainda com a arte brasileira, de difícil circulação) porque se entendia que as imagens podiam prejudicar a preservação, a espontaneidade e a livre manifestação infantil, objetivos hoje da grande maioria dos professores.

Assim permanecemos analfabetos no que se refere ao mundo das imagens e dos objetos que fazem parte do acervo simbólico da humanidade e com os quais podemos aprender sobre nosso passado, entender e transformar o presente e fazer projeções para o futuro.

No final da década de 1980, no entanto, surgiram no Brasil, asideias que deram corpo ao entendimento de que arte não é só expressão, mas é também conhecimento, é comportamento inteligente e sensível, o que eliminou a diferença entre cognição e emoção e pavimentou o terreno para a circulação dos fundamentos de uma proposta de ensino da arte ancorada pela própria arte, em sua história, em sua apreciação e em seus prazeres.

Esta proposta foi introduzida no Brasil por Ana Mae Barbosa (1991), citada por Bittencourt (2003). Chamada inicialmente de metodologia triangular, enfatizou a necessidade da leitura de obras de artes visuais no inter-relacionamento entre três eixos: o fazer artístico do aluno, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, ou

como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte (2001), entre a produção do aluno, a fruição das obras e a reflexão.

Segundo os PCN's de história utilização de uma fotografia como fonte de pesquisa deve levar em consideração que a imagem impressa no papel não se confunde com a realidade.

Se o pesquisador considerar que tudo o que pode ser visto na foto era costume da época, pode-se chegar a conclusões equivocadas sobre como, por exemplo, as pessoas se vestiam antigamente.

No século XIX, as pessoas apareciam nas fotos com roupas apertadas, bem passadas e arrumadas e sempre posando com ar sério.

Era um momento para ser guardado, então. Segundo o PCN de história (2001), as pessoas se comportavam e se preparavam para vivenciar este momento, que para a época era de suma importância.

A foto, por ser um recorte particular da realidade, representa apenas o congelamento de um momento, principalmente quando produzida em estúdio.

Devido à incipiente tecnologia do início do século XIX, tirar uma foto era um acontecimento. Aquele registro poderia ser o único de toda a vida de uma pessoa, então era um momento de preparação, onde nada poderia dar errado, era um momento de muita expectativa para quem ia ser fotografado.

Os PCN's de história (2001) sugerem que o professor desta disciplina não despreze o cotidiano histórico do aluno.

É gratificante e significativo, para o professor e para os seus alunos, trabalhos que envolvam saídas da sala de aula ou mesmo da escola: visitar uma exposição em um museu, visitar uma fábrica, fazer uma pesquisa no bairro, conhecer cidades históricas, etc.

3 Metodologia

O presente estudo foi fundamentado a partir de pesquisa feita em artigos científicos, livros e documentos específicos, como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, também foi feita uma observação com alunos e professores do Ensino Fundamental I.

Todo desenvolvimento desta pesquisa está embasado nos fundamentos teóricos propostos por Circe Bittencourt (2003).

O objetivo desta observação foi analisar se os professores realizavam aleatoriamente as imagens, sem a preocupação com seu contexto de produção, pois é de fundamental importância que os professores se apropriem de conhecimentos históricos para o ensino na sala de aula, no sentido de auxiliar os alunos na construção de uma visão crítica sobre fatos ocorridos na história que fazem parte do contexto imediato do seu tempo.

O objetivo geral foi o de propiciar a reflexão sobre o uso de imagens históricas na sala de aula de educação básica e o específico foi o de permitir análises e reflexões sobre algumas imagens históricas utilizadas pelos professores nas aulas de histórias.

Uma das imagens selecionadas para compor esta abordagem foi “O Grito do Ipiranga”, uma imagem que tem muita relevância no cenário e no contexto histórico do nosso povo.

Este fato marcou um momento de transição do Brasil Colônia para o Brasil Império e marcou a independência feita em 7 de setembro de 1822, sendo que é lembrado e comemorado até hoje. Esta pintura é de autoria do artista Pedro Américo, do ano de 1888.

A segunda imagem foi a “Taba do Índio”, que representa a moradia dos primeiros habitantes do Brasil, que pode ser denominada como Oca ou Maloca. De autoria e data desconhecidas, o título é: “habitação coletiva dos índios”.

Além da observação em sala de aula, foi aplicado um questionário ao professor e alunos na disciplina de história. Seus nomes foram preservados, a escola foi denominada UE, e os professores e alunos foram chamados de sujeitos.

O questionário foi composto de 6 questões fechadas para professores e alunos, focando questionar as imagens apresentadas.

As questões fechadas foram mencionadas após a apresentação para entender a representatividade desta prática tanto para o educando como para o educador.

O termo sujeito para definir professor e aluno, surgiu no momento em que resolvi preservar os nomes das pessoas envolvidas nesta pesquisa. Com permissão da minha orientadora firmei meu desejo e foi mesmo o termo usado no desenvolver da pesquisa.

Assim, me apropriei deste saber e achei interessante mencioná-lo nesta pesquisa.

Também relatamos como os professores trabalham o recurso das imagens e quais fatores relevantes eles poderiam tirar desta prática para o cotidiano escolar na disciplina de história.

A escola se localiza em uma região urbana, contando, na equipe de gestão, um diretor e um vice-diretor. Ela oferece Ensino Fundamental I e II, respectivamente, do 1º ao 5º ano e do 5º ao 9º ano. O quadro da UE constitui-se de 16 salas de aulas, sendo 6 no período da manhã, 5 no da tarde e 5 no da noite.

Os professores são polivalentes, isto é, ministram várias disciplinas sem licenciaturas para exercer a função, inclusive o de história não tem formação específica na área, somente os professores de arte e educação física tem licenciatura para desempenhar a função.

A sala de aula observada tinha 30 alunos, sendo 17 meninas e 13 meninos, dos quais 6 foram selecionados para responder o questionário de observação qualitativa para a conclusão desta pesquisa.

Depois, analisamos o que o professor ensina e o que o aluno aprende com o uso da imagem no ensino de história, se os alunos já conheciam as imagens apresentadas, qual a opinião que eles expressaram depois da análise das mesmas.

Os alunos responderam que apreciam um livro didático com ilustrações interessantes e que as imagens facilitam a aprendizagem e o interesse pelo conteúdo.

3.1 Encaminhamentos metodológicos

A partir de uma indagação sobre um ensino de história que se baseie na apropriação do uso da imagem como recurso pedagógico, essa pesquisa tem como pano de fundo compreender como o processo no ensino de história ocorre a partir desta proposta e como os professores do Ensino Fundamental I trabalham esta disciplina no cotidiano escolar. Para entender melhor esta prática, foi desenvolvido e realizado um questionário. Este foi o caminho percorrido para consolidar como essa prática acontece no ambiente escolar, tendo como foco a relação do professor com o ensino de história, explorando a imagem histórica.

4 Resultados e discussões

Para aplicar o questionário fui à escola, localizada na região metropolitana de Campinas-SP, período da manhã, onde acontecem as aulas do Fundamental I. A diretora e os professores me atenderam de maneira cordial e se comprometeram em colaborar com a pesquisa.

Inicialmente as imagens “O grito do Ipiranga” e “Taba do Índio” foram apresentados em uma sala de aula do 4º ano. Ao término da apresentação, foi aplicado um questionamento reflexivo, no qual todos relataram os pontos positivos da proposta.

Numa roda de conversa, todos falaram a partir de seus conhecimentos. Foi um momento de muita emoção, pois foi possível sentir o dever da pesquisa cumprido. Depois desta dinâmica 6 alunos foram indagados a respeito da proposta.

O questionário composto de 6 questões fechadas foi apresentado aos alunos, o qual eles responderam prontamente. Ao terminá-lo, todos responderam que a imagem é uma ferramenta que se o professor souber utilizar na vida escolar do aluno, é de grande relevância, pois se trata de um universo visual que os remete aos fatos históricos de uma determinada época.

Segundo Bittencourt (2003), é possível o educador utilizar a imagem como um conceito de fatos que seja significativa para o aluno. Se em meados do século XIX, textos escritos nos livros didáticos eram intercalados com mapas históricos, este recurso pedagógico tinha como objetivo tornar o ensino de história uma disciplina mais atraente.

Ao propor o questionário, as professoras confirmaram a afirmação de Bittencourt (2003), já que esta afirma que a imagem torna a aula mais atraente e deixa o aluno mais interessado em entender o conteúdo ensinado pelo professor.

As professoras demonstraram interesse em responder a pesquisa e afirmaram que precisariam de um tempo livre para refletir sobre as questões. Esperamos o momento do intervalo e, na sala dos professores, 3 professoras responderam e questionaram o assunto, no caso a pesquisa.

A primeira questão abordava qual a importância da utilização de imagens na aula de história. Todas responderam que considerava muito importante.

A segunda questão questionava se o recurso da imagem incentiva a aprendizagem do aluno. A resposta foi que isso tornaria a aula muito interessante.

A terceira questão retratava os fatos históricos. Se as imagens os tornavam interessante ao olhar do aluno e em que nível. A resposta foi que tornaria o nível da aula excelente.

Todas as professoras opinaram que: a imagem histórica e a prática de ensino por meio do recurso da imagem, além de tornar o aluno reflexivo, questionador e interessado na disciplina, admitiram que esta pesquisa foi muito importante, pois até então foi a única vez que um aluno do curso de pedagogia se preocupou em focar um tema, especificando uma disciplina, no caso “história”.

Indaguei as professoras a respeito da disciplina de história e elas disseram que a maior prioridade é ensinar a língua portuguesa e matemática. As demais matérias acontecem em poucos dias da semana. Elas afirmaram não terem licenciatura específica, praticamente ministram todas as disciplinas e somente o professor de arte e educação física são licenciados.

Embora o currículo não dê tanta ênfase nesta disciplina, a partir desta abordagem elas têm novo um olhar para o ensino de história, pois o grande interesse dos seus alunos pelas imagens. Consideram que esta prática vai estimular a aprendizagem dos mesmos.

Quanto aos alunos, todos afirmaram que costumam fazer uso das imagens históricas, acharam a abordagem interessante, reconheceram as duas imagens apresentadas e o que cada uma representavam no seu contexto históricos.

Este diálogo que tive com as professoras e alunos remeteu-me a Bittencourt (2003), nesta citação abaixo mencionada.

Quando se propõe aos alunos uma observação das ilustrações dos livros, essa atividade pode se construir em um dos meios de se despertar a curiosidade sobre aspectos poucos destacados no ensino e na forma de leitura do livro. Os próprios exercícios e questionários dos livros, propostos para a execução de tarefas pedagógicas, dificilmente incluem atividades sobre as imagens nele contidas (BITTENCOURT, 2003, p.86).

Esta pesquisa esteve fundamentada no desafio de tornar este artigo uma fonte de conhecimento e retratar de maneira explícita um método inovador para tornar a

disciplina de história mais interessante, no qual o aluno possa vencer desafios e descobrir o prazer para a aprendizagem.

Entendemos que a prática pedagógica não é pronta e acabada, está sempre em processo de construção e o professor deve renovar seus conhecimentos constantemente, e sua prática educacional também.

Esperamos que o educador do ensino de história a partir desta proposta volte seu olhar para esta sugestão educacional.

5 Considerações finais

Partindo do princípio que o ensino de história contribui para o resgate histórico da humanidade, procuramos nesta pesquisa retratar as formas mais ajustáveis em que proposta de imagem poderá colaborar no aprimoramento desta disciplina tão requisitada na sala de aula e no cotidiano do aluno. Buscamos de maneira sutil, no andamento deste artigo, às várias formas de como a relação de ensino/aprendizagem poderá transcorrer, de maneira prazerosa tanto para o professor como para o aluno.

Para tanto, buscamos imagens, cujos significados não ficassem tão distante da realidade do aluno. Ao posicionar-nos para os questionamentos metodológicos, o resultado da pesquisa veio de encontro aos nossos anseios.

Na pesquisa de campo vieram as confirmações do desejo que imaginamos. Apesar de tratar-se de um “trocadilho”. Notamos que uma imagem, se retratada de uma forma interessante não só vale mais que mil palavras como também podem criar mil novos questionamentos, gerando novos conhecimentos e possibilitando novas palavras.

O parágrafo mencionado acima foi confirmado no questionário com alunos e professores, onde todos afirmaram que o recurso da imagem histórica no ensino de história é muito interessante, pois despertam no aluno a reflexão e questionamentos.

Segundo os professores, a imagem histórica vai mais além que retratar um fato, ela remete ao aluno a buscar outros fatos na amplitude da imagem representada. No desenvolvimento deste artigo, esta proposta do uso da imagem histórica no ensino fundamental afirmou que o ensino de história torna-se mais atraente ao aluno se acompanhado de boas imagens.

Notamos, na pesquisa de campo, que a proposta teve um resultado satisfatório e uma aceitação inesperada.

Os professores declararam que apreciam ensinar história aos seus alunos, porém a exigência do currículo escolar dá ênfase para a matemática e a língua portuguesa.

Durante todo o desenrolar desta pesquisa, o emaranhado metodológico teve um olhar voltado ao profissional do ensino de história, que deve ser um sujeito engajado de fato com a disciplina, ser atuante no caso de procurar inovar seus conhecimentos, andar lado a lado com as novidades deste século em termos tecnológicos no sentido de se manter e manter seu aluno atualizado com o mundo das imagens.

Até aqui esta pesquisa sintetizou o uso da imagem histórica como recurso pedagógico, porém, pode abrir espaços para os demais recursos mencionado, tais como: cinema e televisão. É uma pesquisa que pode ser continuada por outros autores, pois abre um leque de possibilidades.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria F (org). **Ensino de histórica: fundamental e métodos**. SP.: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria F. (org). **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, Data.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê, 2001

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de história**. 1988. Dissertação - (Mestrado em História) – PUC – Campinas, Campinas, 1988.

PRÉ-ADOLESCENTES, CONSUMO E DINHEIRO

Vera Lucia Puche²⁵
Maria A. Belintane Fermiano²⁶

Resumo

A globalização tem contribuído para que o pré-adolescente assuma um novo papel na sociedade. Hoje ele é tratado como cliente pelo marketing e exerce influência nas compras da família e dos colegas. Por representar um mercado consumidor muito promissor, torna-se alvo da TV e do marketing os quais interferem em suas escolhas através de vários artifícios para persuadi-los. Essa pesquisa teve a preocupação de coletar dados para conhecer melhor o pré-adolescente, o que pensa o que faz no dia-a-dia e como utiliza o dinheiro. Foi utilizado um questionário para coleta de dados, composto de perguntas abertas e fechadas. A amostra foi de 10 pré-adolescentes entre 8 a 13 anos. Os resultados demonstram que recebem dinheiro para seu gasto, compram os mesmos produtos e estão inseridos no mundo econômico como clientes, pois efetuam as suas compras autonomamente.

Palavras-chave: pré-adolescentes; consumo; dinheiro.

Abstract

Globalization has contributed to a new role taken on by pre-teens in society. Today's teens are treated as clients by marketing as they influence family purchases as well as those of their colleagues. They represent a very promising consumer market, becoming the target of TV and marketing which interfere with their choices through various methods to persuade them. This research was primarily concerned with collecting data to better understand the pre-teen, what they think about and do on a day-to-day basis and how they spend their money. A questionnaire was used for data collection, composed of open and closed questions. The sample questions were taken from 10 pre-adolescents ages 8 to 13 years old. This data were compared with other similar surveys.

Keywords: pre-teens; consumption; cash.

Introdução

O desenvolvimento do capitalismo tem gerado não apenas lucro, mas também uma infinidade de necessidades materiais que vem caracterizando a sociedade como cultura de consumo. Essa característica vem se acentuando como comum a todas as idades e alguns estudos demonstra que consumir tem-se apresentado como uma válvula de escape para as pessoas se sentirem melhor diante das pressões que sofre no dia-a-dia. As crianças não estão ilesas dessa influência e muitas têm apresentado comportamento consumista para, provavelmente, preencher uma lacuna de afetividade e auto-estima baixa. Por isso, o tema consumo tem apresentado uma dimensão preocupante e chamado a atenção de inúmeros estudiosos.

²⁵ Estudante do curso de pedagogia das Faculdades Network, 2012.

²⁶ Doutora em Educação, especialista em Educação Econômica.

Vários são os fatores que influenciam o consumismo das crianças: vasto tempo em contato com a TV, influência dos amigos, atores e esportistas, os exemplos da família. As crianças têm sido conduzidas ao consumo desenfreado e são persuadidas a querer cada vez mais. Essa necessidade tão precoce em comprar, pode ser considerada muitas vezes para preencher a falta de atenção dos pais ou satisfazer a um desejo repentino, uma vez que tem se tornado cada vez mais raro a criança saber esperar por algo. (FERMIANO, 2010).

Segundo Linn (2005, p. 25), “a explosão do marketing voltado para as crianças, hoje é direcionada de maneira precisa, refinada por métodos científicos e lapidada por psicólogos infantis sendo penetrante e importuna”.

Preocupados em compreender como o pré-adolescente costuma agir quando desejam algo e como lidam com o dinheiro, organizamos essa pesquisa. Entendemos que é muito importante conhecer os hábitos de consumo e comportamento dos pré-adolescentes, pois eles têm sido alvo constante da TV e do marketing que utilizam de diversos artifícios para convencê-los, além de parecer que não têm recebido orientação adequada da família para resistirem a essa avalanche de consumo.

Conhecer os hábitos e comportamentos de consumo dos pré-adolescentes é muito importante para que a família e escola possam contribuir para uma formação mais consciente, a utilizar melhor o dinheiro, compreender o que pensam e fazem no dia-a-dia.

Os estudos “sobre hábitos de consumo e comportamento dos pré-adolescentes é uma maneira de apresentar uma contribuição àqueles que estão em condição mais vulnerável na sociedade globalizada e, ao mesmo tempo, os que apresentam melhor potencial para mudanças”. (FERMIANO, 2010, p.350).

Para essa pesquisa utilizamos como metodologia um “survey” com caracterização sociodemográfica, com 27 perguntas sendo abertas e 10 fechadas aplicadas em 10 crianças de 8 a 13 de escola pública, elaborado a partir de Fermiano (2010) e Schor (2004).

Para saber o nível socioeconômico foi utilizado Critério de Classificação Econômica Brasil/2010 (CCEB). Os dados serão apresentados a partir de tabelas incorporadas no texto tabelas para melhor compreendê-los. Algumas das respostas foram tabuladas em percentuais.

A primeira parte do questionário diz respeito às informações para caracterização sociodemográfica, a outra investiga os hábitos de consumo da família, se ganha dinheiro, quanto ganham o que comparam e onde gastam.

Desenvolvimento

Devido aos avanços tecnológicos e científicos provocados por vários fatores que envolvem a história do homem, hoje vivemos um momento muito peculiar, que tem provocado o olhar de vários pesquisadores, que é a globalização.

Observamos que a globalização provoca mudanças muito rápidas e simultâneas causando um grande impacto nas experiências econômicas e de consumo das pessoas, em especial a dos pré-adolescentes.

Com a globalização é percebido que a posição dos pré-adolescentes vem se redefinindo na sociedade e nos lares e é visível que está aumentando o poder de sua influência nas decisões de compra no âmbito familiar, sendo alvo da TV e do marketing os quais interferem em suas escolhas através de diversos artifícios para persuadi-los. (FERMIANO, 2010).

É necessário que o comportamento de consumo dos pré-adolescentes seja observado, para que possamos contribuir com sua formação e alertar à família e outras instituições dedicadas à infância sobre suas características e vulnerabilidade. Os dados de pesquisas como essa podem tornar-se valiosos e contribuir para o conhecimento sobre o que pensam e fazem no dia a dia.

Observamos que o ato de consumir é inerente ao ser humano desde o seu nascimento. Se consome amor, carinho, ar, alimento e outras coisas necessárias. Logo no primeiro ano de vida da criança, ela já frequenta lugares de compras com seus pais, que acabam se tornando seus primeiros agentes de socialização econômica. Ao longo do tempo a criança envolve-se cada vez mais nas decisões relacionadas à aquisição de serviços e produtos.

A socialização enquanto consumidor das crianças e pré-adolescentes ocorre com os pais ou responsáveis através do que falam em casa sobre as preferências dos produtos, com os passeios que realizam, as idas aos shoppings e supermercados e em diversos outros lugares que frequentam.

A socialização do consumidor se dá por meio da aquisição do conhecimento que a criança faz com o mundo em sua volta. E além da família que segue como exemplo, a criança também tem sido bombardeada, desde muito cedo, com informações por diversos meios de comunicação contribuindo pela construção dos consumidores infantis.

Dessa forma, essa pesquisa tem por objetivo: a) descrever e analisar os hábitos de consumo e utilização do dinheiro de 10 pré-adolescentes que moram num mesmo bairro.

Essa pesquisa tem por objetivo descrever os dados coletados. Assim, utilizamos um “survey” com caracterização sociodemográfica elaborado a partir de Fermiano (2010) e Schor (2009), com 27 perguntas sendo, 16 abertas e 11 fechadas.

O questionário foi aplicado em 10 pré-adolescentes entre 8 e 13 anos, sendo 5 meninas e 5 meninos, estudantes de escolas públicas, da cidade de Sumaré em um bairro afastado do centro da cidade, mas com um comércio local muito intenso, com posto de saúde e escolas públicas no bairro

O “survey” possibilita o levantamento de dados, o que vem ao encontro com o proposto, pois dessa forma, é possível observar aspectos gerais do comportamento das pessoas, em especial, dos jovens aqui estudados.

Para saber o nível socioeconômico foi utilizado Critério de Classificação Econômica Brasil/2010 (CCEB). O critério permite a distribuição da amostra em níveis socioeconômicos escalonados de A a E.

Análise e discussão dos dados

Quanto à caracterização sociodemográfica da família, foi observado que os entrevistados são das classes B e C, e foram agrupados em nível socioeconômico B e C.

Tabela I- Caracterização sociodemográfica da família

CLASSE	QUANTIDADE
B	8
C	2
TOTAL	10

Na Tabela II apresentamos a escolaridade dos pais que concentra-se em quase 100% com o ensino fundamental até 8ª série.

Tabela II - Nível de escolaridade dos pais

ESCOLARIDADE	QUANTIDADE
5ª a 8ª série	9
Superior completo	1
TOTAL	10

Quanto à faixa etária dos pais, percebe-se que 75% dos que responderam o questionário são jovens, entre 29 a 42 anos.

Tabela III - Faixa Etária

IDADE	MULHERES	HOMENS	TOTAL
29-35	5	2	7
36-42	4	3	7
43-52	1	5	6
	10	10	20

O perfil dos pré-adolescentes

Em relação a pergunta sobre “a quantia de dinheiro que recebe”, observa-se que 100% da amostra ganha dinheiro dos pais. Um percentual significativo, 60%, dos pré-adolescentes, recebe entre R\$ 2,50 a 5,00. Os demais valores aparecem de maneira pouco significativa. Apenas uma criança respondeu uma quantia diferenciada de R\$ 67,00. Esses dados são semelhantes aos encontrados por Fermiano (2010).

Tabela IV – Quantia que recebem

Quantia recebida	QUANTIDADE
R\$ 2,50 a 5,00	6
R\$ 5,00 a 10,00	1
R\$ 15,00 a 20,00	2
Outro R\$ 67,00	1
TOTAL	10

Em relação à frequência com a qual recebem dinheiro, podemos observar que ganham semanalmente e quinzenalmente. Há maior frequência no recebimento semanal.

Tabela V - Frequência com que ganham dinheiro

A frequência com que ganham dinheiro	QUANTIDAD E
Semanalmente	7
Quinzenalmente	3
TOTAL	10

McNeal é um profissional referência do marketing infantil que, nada década de 80, vislumbrou o grande potencial das crianças enquanto clientes. Na época ele não foi levado muito a sério, mas em pouco tempo, o potencial consumidor das crianças começou a saltar os olhos e, mais do que isso, além de consumir, elas tinham seu próprio dinheiro para tomar as decisões de compras que se fossem convenientes. McNeal também apresenta uma leitura da responsabilidade da família na socialização econômica dos filhos muito importante e descreve a família como a principal responsável por entregar nas mãos dos marketings, dos comerciantes seus filhos. (FERMIANO, 2010).

Os pais são praticamente parceiros dos comerciantes no treino das crianças como consumidora, no sentido em que os pais proporcionam às crianças muito mais dos seus rendimentos (metade mais) e, em seguida, encorajam-nas a efectuarem esforços de aquisições independentes nas lojas. Para, além disso, os pais dão às lojas a legitimidade de as visitarem frequentemente, eles próprios, e também levando os filhos [...] durante um determinado período de tempo as crianças fazem mais compras independentes numa variedade de lojas com os pais do que sem eles. Assim, a loja, em geral, é consagrada pelos pais. Isto parece aplicar-se muito menos à publicidade que tanto preocupa os pais. Igualmente, os pais podem impedir muitas das influencias da publicidade sobre os filhos que ocorre em casa, porém parece difícil evitar a influencia dos comerciantes quando a criança se envolve num acto de compra independente. Deste modo, o que as crianças aprendem nas suas interações com os comerciantes é provavelmente mais determinado pelos comerciantes do que pelos os pais, mas isso possui pelo menos a aprovação tácita dos pais. (MCNEAL *apud* GUNTER E FURNHAM, 2001, p. 59).

Em relação sobre a pergunta “em que situações pedem dinheiro” a maioria dos pré-adolescentes respondeu que pedem quando vão à escola. No entanto, também há pedidos de dinheiro para ocasiões especiais e quando vai à padaria, feira, lanche, cinema, passeio e manicure.

Observamos de maneira geral, que os pré-adolescentes gastam o dinheiro que ganham em coisas de comer ou beber, como por exemplo, na cantina da escola, compram salgados, doces, refrigerantes, etc.

Tabela VI - Situações em que pedem dinheiro

Pedem vai...	quando	QUANTIDADE
Escola		9
Aniversário		4
Passeio		4
Padaria		2
Lanche		2
Cinema		2
Feira		2
Manicure		1
TOTAL		26

Observando a Tabela VII, praticamente 100% dos entrevistados responderam que gostariam de ganhar mais dinheiro. Essa resposta pode nos fazer entender que quanto mais dinheiro disponível, mais poder de compra o pré-adolescente terá e mais compras, efetivamente, fará. Incomoda o fato de saber que esses pré-adolescentes gostariam de ganhar mais dinheiro para compra mais coisas, pois o que ganham não dá para comprar tudo o que querem e, mais ainda, de percebermos que eles estão sozinhos e não contam com qualquer orientação dos pais ou da escola.

Tabela VII – Gostaria que seus pais dessem mais dinheiro

Gostaria de ganhar mais dinheiro	QUANTIDADE
Gostaria	9
Não gostaria	1
TOTAL	10

Ao observar a Tabela VIII, é percebido que quando os pré-adolescentes não estão na escola passam o maior tempo assistindo TV e navegando na Internet, sendo assim, poucos fazem outras atividades como praticar esportes, etc.. É interessante ressaltar que ao responder as questões escolheram mais de uma categoria.

Tabela VIII – O que as crianças fazem quando não estão na escola

O que fazem quando não estão na escola	QUANT
Assiste TV	10
Navega na internet	7
Faz cursos e idiomas	3
Pratica esportes	1
TOTAL	21

A exposição à televisão pode, por si mesma, ser fundamental, quanto ao volume de pedidos de compra por parte das crianças. Surgiram evidências de que as crianças que vêem muita televisão, comercial fazem pedidos de compra aos pais. (MCNEAL *apud* GUNTER E FURNHAM, 2001, p. 97).

Ao observar a Tabela IX, os pré-adolescentes vão às compras principalmente com pai e mãe, pois dentre os dez apenas dois responderam que vão acompanhadas da mãe. A responderem escolheram mais de uma categoria. Essa informação vem ao encontro da fornecida por McNeal.

Tabela IX – Com quem vai às compras

Quem os leva às compras	QUANTIDADE
Pai e mãe	8
Mãe	2
TOTAL	10

A Tabela X apresenta o local que os pré-adolescentes fazem as compras. Percebe-se que preferem fazer compras em shopping centers e lojas do centro da cidade, apenas um utiliza a internet para fazer suas compras. Nas respostas, houve escolha de mais de uma categoria.

Tabela X – Local que fazem as compras

Local de fazer compras	QUANTIDADE
Shopping	6
Lojas	6
Internet	1
TOTAL	13

As crianças geralmente apreciam as lojas que lhe sejam simpáticas, que sejam apreciadas pelos pais e que vendam os tipos de coisas que querem comprar, ou que lhe comprem. Também parece que estabelecer uma imagem positiva com as crianças precocemente tem efeito a longo prazo para uma loja, visto que uma boa impressão pode perdurar até a idade adulta. (McNeal *apud* Gunter e Furnham, p.29).

Na Tabela XI os pré-adolescentes escolheram uma pontuação para cada local, de forma em que o número 1 corresponde a categoria que menos gostam de comprar e o 10 para a categoria que mais gostam. Ao observar a tabela abaixo se percebe que não houve muita diferença nas preferências de compra, pois a opção “sapatos/tênis” é que mais se destaca, mas fica bem próxima nas categorias “roupas e eletrônicos”. “Revistas e gibis” são o que eles menos gostam de comprar.

Tabela XI – O que gostam de comprar

Preferência de compra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
Sapatos/tênis					1	2	1	2	3	1	77
Roupas				2	2		1		1	4	74
Eletrônicos		2	1	4	1	1		1	1	2	71
Jogos eletrônicos	1		1	2			2	3		1	60
Salgados e doces			3			4	1		2		58
Acessórios	3	1					1	2	2	1	56
Refrigerantes			2	1	4	1		2			52
Brinquedos	2	1		3		1	2			1	46
Materiais de papelaria	1	1	5		2					1	38
Revistas, gibis	3	5		1		1					23

Todos os pré-adolescentes têm autonomia em suas compras. Na Tabela XII, percebemos que 100% dos pré-adolescentes responderam que compram sozinhos “salgados, doces e refrigerantes” e 3 deles, além desses produtos, ainda compra m sozinhos “acessórios, materiais de papelaria e jogos eletrônicos”.

Tabela XII – Coisas que costumam comprar sozinhos

Coisas que compra sozinho	QUANTIDADE
Salgados e doces	10
Refrigerantes	10
Acessórios	1
Materiais de papelaria	1
Jogos eletrônicos	1
TOTAL	23

Em muitos aspectos, o consumidor infantil assemelha-se a todos os outros consumidores. As crianças querem comprar coisas para satisfazerem as suas necessidades. A satisfação pode ser obtida directamente dos itens comprados. Isto pode aplicar-se, em particular, aos alimentos e aos brinquedos e também as roupas, livros, revistas e objetos de entretenimento pessoal, à medida que vão sendo mais velhas. A

satisfação pode igualmente ser obtida a partir do acto da própria compra e não apenas daquilo que é comprado. (McNeal *apud* Gunter e Furnham, 1969, p.22).

Em relação à pergunta “o que fazem para convencer os seus pais a comprar”, percebe-se que tentam convencê-los de diversas formas. 100% responderam que “pede para comprar”, ou seja, pedem de forma direta sem utilizar de outros recursos como birra.

Tabela XIII – O que fazem para convencer os pais a comprar

Convencendo os pais para comprar	QUANTIDADE
Pedem para comprar	10
Dizem que é barato	2
Faz birra	2
TOTAL	14

Ao observar a **Tabela XIV** percebe-se que os pré-adolescentes demonstram alguns tipos de sentimentos os quais são expressos em momentos que seus pedidos são negados. Chama atenção o fato de ficarem “tristes”, provavelmente, esse seria um item interessante de ser mais investigado.

Tabela XIV – O que sentem quando os pais não compram o que pedem

O que sentem	QUANTIDADE
Triste	7
Chora	1
Raiva	1
Não sente nada	1
Muito chateada	1
TOTAL	11

Observando a Tabela XV, vemos que 100% dos pré-adolescentes responderam que também sente vontade de comprar a mesma coisa que o amigo tem. Portanto percebe-se que há uma influência dos amigos nas compras que fazem.

A influência dos colegas pode começar bastante cedo na infância. McNeal (1992) verificou uma influência significativa dos colegas nas crianças por volta dos 7 anos. Outro estudo efetuado por Saak, Anner e Rossiter (1975) apurou que as influências mais fortes dos colegas operava nas crianças com idade compreendidas entre 6 a 10 anos. Infelizmente, a investigação sobre os processos de aprendizagem através dos quais a influência dos colegas se produz é escassa. Relativamente poucas pesquisas existem sobre a influência dos familiares dos agentes de socialização no desenvolvimento da criança como consumidora (Aldler *apud* Gunter e Furnham, 2001, p. 54).

Tabela XV – O que sentem quando percebe amigos coisas que você não tem

O que sentem...	QUANT	TOTAL
Quer comprar também	10	10

Ao observar a Tabela XVI é percebido que quase 100% dos pré-adolescentes gostariam que a família pudesse comprar mais coisas que deseja. O único participante que respondeu que não gostaria é porque já ganha tudo o que pede e relata que quando os pais não compram o que ele quer na hora, não liga, pois, sabe que depois os pais compram.

Tabela XVI – Gostaria que sua família pudesse comprar mais coisas que deseja?

Comprar mais	QUANT
Comprar mais coisas	9
Não gostaria	1
TOTAL	10

Analisando os dados da Tabela XVII os pré-adolescentes passeiam em shoppings, restaurantes, cinemas e lojas com seus pais, é percebido que o lugar do passeio, pode levá-los a querer comprar. Os participantes responderam mais de uma categoria.

Tabela XIX – lugares que as crianças costumam passear

Onde passeiam	QUANT
Shopping	9
Cinema	1
Restaurante	5
Lojas do centro	3
	19

Na Tabela XVIII observamos que 100% dos pré-adolescentes respondeu que quando vai a lugares especiais compram coisas.

Tabela XVIII – Quando vai a algum lugar especial compra coisas?

Compram coisas	QUANT
Compram	10
Não compram	0
TOTAL	10

A Tabela XIX abaixo mostra que 100% os pré-adolescentes gosta de ir às lojas, mas, na entrevista, ressaltaram que gosta de ir compra algo do seu interesse, pois não gosta de ir e não comprar nada.

Tabela XIX – As crianças gostam de ir às lojas?

Gosta de ir às lojas	QUANT
Gosta	10
Não gosta	0
TOTAL	10

A Tabela XIX traz dados importantíssimos, pois é percebido que os pré-adolescentes gostam de assistir comerciais televisivos, mas três ressaltam que gostam quando o comercial traz novidades e quando percebe que lhe interessa. Como sabemos, os comerciais são direcionadas às diferentes faixas etárias, principalmente aos pré-adolescentes, e os profissionais de propaganda inserem nos comerciais diversas estratégias para persuadi-los como, por exemplo: imagens de personagens, cores, ritmo e uma linguagem infantil.

Tabela XIX – As crianças gostam de assistir comerciais?

Gostam de assistir comerciais	QUANT
Gostam	7
Às vezes	3
TOTAL	10

Na Tabela XX, observa-se que os programas mais assistidos pelos pré-adolescentes são dos seguintes canais: SBT e GLOBO e as categorias são os que podem ser classificados como de humor e desenhos, apresentados entre 18:30 e 19:30; 17:00 e 19:00; 10:00 e 10:30. Alguns dos entrevistados passam mais de 4 horas diárias na televisão, pois responderam mais de uma alternativa.

Tabela XX – Programas que assistem

HORA	PROGRAMAS	QUANTIDADE
18:30 as 19:30	Chaves	6
17:00 as 19:00	Todo mundo odeia o Cris	5
10:00 as 10:30	Drack e Joshy	2
TOTAL		13

Considerações finais

Os pré-adolescentes estão sempre acompanhando os pais às lojas e fazendo compras, sendo assim, a cada dia estão mais refinados ao escolher os produtos. Os dados nos levam a pensar que, possivelmente, na hora da compra não questionam a si próprios o porquê de suas escolhas e se realmente precisam comprar.

As crianças tornam-se consumidoras através de um processo que envolve um *agente de socialização* (pai, professor, colega), um *método de ensino e um meio de ensino*. Os pais são os principais agentes de socialização. São os principais que apresentam o supermercado, a loja da esquina ou da rua, os assistentes de loja, as prateleiras de produtos e as subtilezas dos rituais de ir às compras e de comprar aos filhos. São os pais que iniciam as crianças pequenas no uso do dinheiro, pedindo-lhes que dêem dinheiro ao assistente de loja, que coloquem moedas nas máquinas de venda automática ou que contem o dinheiro da carteira/bolsa. São os pais que encorajam e permitem que os filhos façam a primeira visita à loja sozinhos (GUNTER E FURNHAM. 2001, p. 263).

É percebido que a TV, marketing e o grupo de amigos têm influenciado em suas escolhas, como por exemplo: na sua forma de pensar, o que deve comprar; o que precisa vestir; o que deve comer, etc..

A mídia usa diversos artifícios para persuadir os consumidores, sendo assim é de extrema importância ensinar as crianças muito cedo sobre o marketing, para que elas possam se defender e criar estratégias de resistência durante o seu desenvolvimento. Segundo Linn, (2006), que crianças com idade abaixo de oito anos não têm as estruturas cognitivas definidas para compreender a intenção de persuasão, é difícil imaginar como poderemos ensiná-los a resistir.

De acordo com Linn, (2006), as crianças passam mais tempo envolvidas com a mídia do que com qualquer outra atividade exceto dormir, é difícil ver como poderiam deixar de ser afetadas com conteúdo da publicidade e de programas da mídia.

Segundo Fermiano, (2010 p. 156), diante das diversas ofertas oferecidas pela mídia o indivíduo está numa situação de passividade, uma vez que acaba construindo valores a partir do que se apresenta na televisão. Dessa forma, a construção das regras, das normas e dos valores, que deveriam ocorrer por meio da transmissão das gerações mais velhas para as mais novas ocorre de maneira muito tênue. “Cada geração exerce seu papel de agente educativo às novas gerações na criação de normas e valores, na pressão, sendo da família e a escola seus principais agentes. A quebra desse ritmo, ou mais rápido ou mais lento, resulta numa transformação da sociedade”. A ausência ou a pouca influência da coação que as gerações mais velhas, ou seja, a família e a escola exercem, poderiam ser notadas na diminuição de influências das tradições “sagradas”.

As crianças fazem pedidos constantes, querem ter tudo e quanto mais compram mais querem comprar. Por outro lado, os pais por não terem tempo para ficar com seus filhos querem recompensar com presentes, e por isso compram produtos para diminuir este sentimento de culpa. Além dessa situação, os pais compram coisas em troca de um bom comportamento. Essa é uma das características da socialização econômica que a família oferece, infelizmente, isso influencia cada vez mais o comportamento consumista não se interessando por educação como consumidora consciente.

É de extrema importância que crianças entendam a realidade, que suas ações irão prejudicar a si próprias, que não se podem comprar tudo o que querem. Elas devem aprender desde cedo a escolher e priorizar suas necessidades e desejos. É necessário que percebamos o quanto somos consumistas e possamos perceber o quanto compramos e como somos iludidos com as propagandas que tanto investem nos produtos para vender e conquistar os clientes.

Conhecer a mídia é primordial para qualquer discussão sobre marketing, pois é a solução para que possamos proteger as crianças da manipulação do mercado.

Segundo Linn, (2006, p. 253), “o conhecimento sobre a definição da mídia, e das informações sobre as imagens que são apresentadas pela mídia, faz com que seja capaz de pensar criticamente desenvolvendo habilidades, as quais são essenciais ao funcionamento do mundo moderno”. É importante fornecer às crianças quaisquer ferramentas para que elas sejam capazes de usar durante o seu desenvolvimento para se defender do marketing.

Segundo Linn, (2006, p.256), “sim, precisamos falar com nossas crianças. Sim, precisamos ensinar habilidades de conhecimento de mídia. Sim precisamos dizer “não” mais vezes. Sim, precisamos ensinar nossas crianças a olhar criticamente para as mensagens da mídia”.

De acordo com Linn, (2006, p. 256), “os pais podem ajudar os filhos em casa em suas vulnerabilidades em relação à publicidade e o marketing, mas é necessário entender primeiro as suas próprias começando a observar o que para é importante. Se os nossos valores são principalmente materialistas, provavelmente os valores dos nossos filhos serão materialistas”.

Quanto mais entendermos e tentamos mudar os nossos padrões de consumo, incluindo as tendências de gastar demais ou nos voltarmos aos produtos como formas de gratificação estarão mais bem preparados para ajudar as crianças a lidar com a situação. Segundo Linn, (2006, p. 256), “os pais devem procurar uma maneira para que seus filhos possam ficar um tempo longe da publicidade, devem buscar outras formas de preencher esse tempo” como, por exemplo: levando-os para ficar em contato com a natureza; realizar projetos de arte, nos serviços voluntários trabalhar por causas sociais e/ou ir à igreja, mesquita, sinagoga ou outros templos religiosos, podem ainda ler para seus filhos; jogar cartas ou brincar com jogos.

É necessário que os pais conversem com seus filhos antes de ir juntos ao supermercado, preparando-os sobre o que podem ou não comprar, dessa forma estabelecem limites para comparar só o que fora combinando. Os pais também devem ajudar seus filhos a compreender o verdadeiro significado das celebrações evitando dar presentes e incentivar os filhos a participar de eventos nacionais como Semana Desligue a TV ou Dia sem compras.

As crianças podem aprender o comportamento de consumo por meio da observação.

Durante o que pode ser chamado o “período de treino para o consumo” da criança (que vai dos 4 anos à adolescência) os pais podem permitir e modelar os vários graus de participação no papel do consumidor: conselhos quanto ao comprar para uma refeição, escolher entre duas marcas de um produto preferido ou procurar de forma independente produtos alimentos numa outra parte do supermercado. Enquanto estão na loja, os pais podem e usam-no como laboratório – mostrando à criança as diferenças subtis entre produtos de aparência similar ou explicando as datas de validade. Em casa, os pais conversam sobre os produtos, dando frequentemente juízos de valor elaborados e complicados e motivos para a aquisição. As crianças podem também ouvir os pais a passar julgamentos sobre anúncios em revistas, na rádio e na televisão. (GUNTER E FURHAM, 2001, p. 264).

Através da pesquisa constatamos que os pré-adolescentes compreendem melhor a alguns aspectos de consumo e tem preferência por certos produtos por causa de sua experiência com dinheiro e compras, o mesmo não ocorre com aqueles que são oriundos de classes sociais menos favorecidas. (FERMIANO, 2010).

Segundo Fermiano, (2010), ao observar o cotidiano e como os pré-adolescentes agem em suas compras, percebemos que há falta de conhecimento sobre o funcionamento do mundo econômico, as relações de produção e sobre as ações práticas para proteção do meio ambiente. A família também não contribui para que esses conhecimentos se desenvolvam, uma vez que não medem esforços para satisfazerem os desejos de consumo dos filhos, incentivando-os a desenvolverem atitudes consumistas. Ela acredita que os desejos dos filhos precisam ser atendidos, mesmo que haja endividamento do orçamento doméstico.

É bom lembrar que os produtos comprados muitas vezes são desnecessários ou retém o interesse dos filhos por pouco tempo, sendo substituídos, rapidamente por “outras necessidades”.

Ter o conhecimento de como lidar com o dinheiro, ter noção de crédito; juros; conhecer os direitos e deveres do consumidor; fazer uso adequado da água; energia; descarte de lixo; conhecer os artifícios usados pela mídia direcionada sobre o uso de produtos é assunto que as pessoas deveriam ter acesso. Desta forma as pessoas poderiam refletir mais sobre suas ações e atitudes mais consciente. (FERMIANO, 2010).

Os críticos da publicidade para as crianças argumentam que os mais novos são mais suscetível aos apelos persuasivos das mensagens comerciais, visto que a sua

imaturidade psicológica os torna vulneráveis. Argumentos adicionais, contra a publicidade infantil, afirmam que se podem mostra-se relutantes em satisfazer, produzindo assim tensões e conflitos intrafamiliares desnecessários. Os anunciantes, afirma-se, aproveitam-se da credulidade e falta de experiências naturais das crianças. (GUNTER E FURHAM, 2001, p. 259).

Segundo Gunter e Furham (2001, p. 260), “as crianças passam pela fase de vulnerabilidade e se tornam consumidores bem informados e conhecedores do que desejam comprar e conforme vão crescendo elas desenvolvem as aptidões necessárias para desafiar as exigências dos comerciantes”. As crianças dependem dos pais para tudo com relação aos produtos que desejam possuir, sendo assim, a mídia encoraja as crianças a fazer pedidos levando os pais a comprar.

Questões sobre a necessidade de se regular a publicidade para crianças precisa do apoio da população. A proteção dos inocentes precisa de ser pesada e o Estado precisa se posicionar a favor dos mais vulneráveis: a criança e a família, somente assim, teremos uma sociedade democrática, pois o interesse dos mais fracos se sobrepõe aos interesses de lucros de empresas poderosas. (Gunter e Furnham, 2001, p. 261).

Através das leituras realizadas para o desenvolvimento do artigo e dos dados que coletei com os pré-adolescentes, pude refletir nos meus hábitos de consumo e aos poucos modifiquei minhas atitudes. E a minha família ao me observar e conversarmos sobre o comportamento consumista começou também a mudar sua postura com relação ao consumo desnecessário, principalmente no gasto inadequado de água, luz e a preocupação sobre as nossas ações e atitudes conscientes. Percebi que as pessoas carecem de informações sobre o assunto e quando se dão conta de que os filhos precisam da ajuda dos pais, procuram mudar, assim como eu.

Referências bibliográficas

FERMIANO, Maria A. Belintane. **Comportamento de Pré-adolescentes (“tweens”) no contexto atual**. 2010. 453f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GUNTER, Barrie. FURNHAM, Adrian. **As crianças como consumidoras**. Uma análise psicológica do mercado juvenil. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LINN, Susan. **Crianças do Consumo: A infância roubada**. São Paulo: Alana, 2006.

SCHOR, Juliet. **Nascidos para comprar**. São Paulo: Gente. 2009.

O ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PEDAGOGIA DA PUNIÇÃO

Rejane de Sousa Sette ¹
Antonio Carlos Dias Junior²

Resumo

A partir da análise da estrutura física de uma creche, este artigo tem como objetivo abordar como um espaço limitado pode gerar e aumentar o recurso sistemático a punições sobre as crianças. No momento em que o espaço físico não garante mobilidade suficiente para os pequenos, os professores, não sabendo como organizar esse ambiente, passam a punir constantemente seus alunos e a privilegiar outros, que se conformam mais facilmente. Contrariamente a esta atitude, será apresentada a concepção de educação libertária, que visa desenvolver nas crianças os princípios de solidariedade e igualdade, com práticas que superam os prêmios e os castigos presentes na creche.

Palavras chaves: Espaço, Educação Infantil, Punição, educação libertária.

Abstract

From the analysis of the physical structure of a daycare, this article aims to discuss how limited space can generate and increase the systematic use of punishment on children. At the moment the physical space does not guarantee sufficient mobility for small, the teachers, not knowing how to organize that environment, shall be constantly punishing his pupils and other priority, which conform more easily. Contrary to this attitude, will be presented the design of libertarian education, which aims to develop in children the principles of equality and solidarity, with practices that outweigh the rewards and punishments at the center.

Keywords: Space, education infant, Punishment, libertarian education.

Introdução

Esse trabalho pretende compreender e analisar o espaço da creche como um ambiente que, ao invés de ser acolhedor para a criança, torna-se um espaço de punição, que oprime seus movimentos espontâneos e sua curiosidade, devido ao espaço limitado não possibilitar liberdade de movimentos às crianças, que acabam se arranjando como podem e, em alguns casos, acabam brigando com outras por brinquedos ou pela invasão da área em que estão brincando. Desta questão surge a necessidade de analisarmos o espaço disponibilizado pela creche.

É necessário, pois, analisar que as metragens das salas de aula, que, além de serem muito reduzidas, levam as crianças a dividir seu pequeno espaço entre objetos como berços, cadeiras, mesas e baldes grandes com brinquedos que variam de grupo para grupo.

Dessa perspectiva, Faria (2003) argumenta que o espaço físico das instituições escolares deve contemplar “o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo”, sendo esses os critérios que as creche e pré-escolas devem assegurar as crianças. Entretanto, pergunta-se: como um ambiente tão sufocador pode atender as crianças nesses aspectos, se o espaço disponibilizado aos pequeninos não é suficiente para garantir seu desenvolvimento, assim como Faria argumenta?

Em função disso, se faz necessário trazer alguns relatos que demonstraram como uma área pequena e um número alto de crianças torna problemático o desenvolvimento pedagógico.

1 Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdades Network – Avenida Ampélio Gazetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa – SP, Brasil (e-mail: rejane.sette@yahoo.com.br).

2 Antonio Carlos Dias Junior. Mestre, doutorando em Sociologia pela Unicamp. Professor da faculdade Network.

No espaço apertado, surge uma pedagogia pouco eficaz, pautada na punição; ela se torna um método de controle utilizado pelas professoras. Em uma sala de Berçário I, uma professora, por volta dos seus 34 anos e estatura de 1,60 m, mãe de três filhos, era responsável pelo desenvolvimento físico e intelectual de dez bebês com idades que variavam entre 8 a 12 meses. Nesta sala havia uma porta de madeira pela qual as crianças entravam; do lado da porta, um armário feito de alvenaria em que havia brinquedos, um rádio e materiais diversos. Bem próximo do armário tinha um colchão de casal no chão, lugar em que as crianças brincavam com os brinquedos cedidos pela professora e dez berços que eram organizados: um ao lado do outro, sendo que cinco ficavam do lado direito e cinco do lado esquerdo.

Todo dia, após o café da manhã, as crianças se dirigiam para a sala e a professora colocava sempre o mesmo material de entretenimento (a sucata), pois ela relatava “que era o brinquedo que eles mais gostavam” e, certa vez, uma criança demonstrou desinteresse com esse brinquedo e procurou outros desafios, como escalar o berço. No entanto, foi retirada por várias vezes pela ajudante da professora. Diante dessa situação, a professora argumentou: “Tem que ser firme...”. Chegou perto do menino e gritou seu nome; ele assustado, desceu do berço, mas não se deu por vencido e voltou a subir, porém, a punição foi outra: a educadora deu dois tapas nas nádegas do menino e o levou para o colchão em que ficou chorando um bom tempo.

Dessa maneira de conduzir a criança, percebemos que o corpo, de maneira nenhuma, é trabalhado; pelo contrário, busca-se apenas *disciplinar* o corpo e, conseqüentemente, negar a criança.

Em outra sala, desta vez de Berçário II, comandada por uma professora negra, por volta de 37 anos e estatura de 1.70 m, catorze crianças ficavam sob sua responsabilidade pedagógica. Como essa sala era a menor de toda a creche, as crianças ficavam muito agitadas e, em especial, uma menina se sobressaía nas chamadas “manhas”. Era uma menina que a todo o momento esbarrava e pegava o brinquedo dos demais alunos. Como meio de intervenção, a educadora falava em tom de voz alto “devolve o brinquedo do colequinha”, a menina devolvia (aos gritos), e a professora, por sua vez, debatia com a criança: “Quer chorar vai para o cantinho”, local que ficava atrás do trocador. Quando a menina não ia por si só a docente a levava; até ela parar de chorar, não saía de lá. Às vezes, os gritos eram muitos e a professora comentava com os demais alunos: “Olha o bocão dela”, sendo que os alunos ficavam olhando passivamente sem entender nada.

Em atividades realizadas no exterior da sala o comportamento dos alunos era bem diferente, pois não pegavam brinquedos dos outros, nem tão pouco se agrediam; quando voltavam para a sala, não queriam entrar.

Além de práticas que privilegiam determinados alunos em detrimentos dos demais, como ocorreu em uma conversa entre duas professoras de creche, uma professora do Berçário II falou a outra do Maternal II: “[...] Meu aluninho chegou mal hoje, ele não me dá trabalho nenhum e a mãe dele nunca me deu trabalho, entrega o filho e vai para seu serviço. Então, quando ele chega muito carente eu dou carinho mesmo, porque nem ele nem a mãe me dão trabalho, ele pode. Agora, filhos daqueles pais folgados ficam lá na mesa chorando, tô nem aí,” referindo-se à criança cujos pais questionam certas atitudes³.

3 Este aspecto será examinado mais adiante.

Como meio de abordar a organização do espaço da creche, utilizaremos a contribuição das autoras como Sônia Kramer (1989) e Ana Lúcia G. de Faria (2003), que trazem questões elementares sobre a organização e práticas de sala de aula, como alternativas que vão além deste espaço.

Em busca de encontrar soluções para as punições, este trabalho utilizará a contribuição de autores como Francisco Ferrer (2010), Mauricio Tratemberg (2004), Silvio Gallo (1995), como uma proposta anarquista de conceber a educação infantil, que vai contra a punição, o privilégio por determinado aluno e contra punições e castigos.

Os estudos desses autores vêm ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar que é possível uma educação na creche que possa manter professor e aluno fora do erro, através de um ensino racional, pois “o ensino racional é antes de tudo um método de defesa contra o erro e a ignorância” (Ferrer, 1960, p. 33). A partir destes autores é, certamente, possível pensar em uma educação que não promova castigos e que se supere, proporcionando um ambiente de solidariedade.

Exploração dos espaços internos da creche

Este artigo se baseia em dados coletados estudo de caso realizado em creche da cidade de Americana, interior do Estado de São Paulo. Pretendemos neste tópico analisar seu espaço físico. Neste sentido, se faz necessário relatar como eram suas salas e a quantidade de alunos.

Esta creche conta com seis salas, cujas dimensões não seguem um padrão, isto é, tem salas que são grandes e outras muito pequenas, nas quais não se leva em consideração o número de crianças.

Em função disso, a primeira sala a ser descrita é do Berçário I, que tem cerca de 36 m², em que dez bebês com idade entre 4 meses a 10 meses frequentam. Esta sala contém 10 berços, divididos em cinco do lado direito e cinco do lado esquerdo; com um colchão de casal, as crianças quando não sabem andar ficam no “bebê conforto”, e os que já sabem andar ficam explorando o pequeno espaço disponibilizado.

Outra sala que se encontra ao lado é a de Berçário IIA, que tem matriculadas 13 crianças com idade de 10 meses a 1 ano e três meses. Este espaço tem cerca de 53m² e somente conta com um colchão de casal no chão e alguns enfeites na parede.

Do lado há a sala de Maternal IA, que tem 22 crianças, possui cerca de 60 m², sendo a maior sala de toda a creche. As crianças desta sala têm idade de 2 anos e 5 meses a 3 anos. Nas paredes vêm-se os projetos em que estão trabalhando, os quais envolvem as crianças. No fundo da sala tem uma mesa retangular grande, com cadeiras que comporta todos os pequenos.

No outro bloco existem mais três salas, sendo uma delas o Maternal IAA, com 15 crianças de idades que variam entre 1 ano e 8 meses a 2 anos e 4 meses; este espaço possui 42 m².

Do seu lado, o Berçário II B tem 14 crianças na faixa de 1 e 4 meses a 1 ano e 8 meses; além de ser a menor sala de toda creche (com 24 m²), possui um trocador. Já a última sala do Maternal II tem 26 crianças de idade de 3 anos e 1 mês a 3 anos e 6 meses, sendo que sua metragem é de 42m²; este espaço é rodeado de mesas e cadeiras.

Como se nota, esta creche possui espaço muito desproporcional de uma sala para outra; em nenhuma das salas se leva em consideração a criança e sua produção de cultura, pois tudo depende das professoras. Vale ressaltar que para os bebês fica claro que a professora terá que lhe oferecer água, comida e fazer a higiene. Entretanto, com os maiores isso se perpetua: eles só bebem água e vão ao banheiro quando pedem ou quando solicitam para a professora; não há qualquer outro meio de facilitar a saída da criança de sua sala.

Em termos de desenvolvimento humano, logo se nota que as salas não são adaptadas para os pequenos. Estes espaços foram pensados por adultos e feitos para eles, afinal,

somente as mesas são do seu tamanho. Nada há que coloque a criança como centro do aprendizado, que a articule, que busque um maior envolvimento dos pequenos ao seu longo período na creche.

Conforme salienta Faria (2003), o espaço físico precisa privilegiar as experiências de crianças com as demais crianças e com os adultos. É preciso que os espaços sejam flexíveis para que as crianças possam se apropriar e criar sua cultura.

Nesse sentido, o espaço interior da creche estudada não privilegia as relações de crianças com outras crianças. Existem pequenos momentos em que os grupos se encontram em uma varanda que conta com dois escorregadores, cerca de 15 triciclos e uma casinha. Porém, precisa haver um revezamento de grupos, pelo fato de que o espaço não comporta mais que dois grupos pequenos.

Esta varanda permite que os pequenos vejam um pouco do parque da creche e a rua, no entanto, apenas uma visão superficial da sociedade.

Já o ambiente interno não é trabalhado em algumas partes, de forma a construir a autonomia da criança. Assim como nas palavras de Faria (2003), “o espaço mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor”. Toda tentativa das crianças dos berçários em explorar outros objetos que não sejam o brinquedo cedido pela professora é proibida⁴. Não é formado, desde pequeno o sentimento de perigo, a ação de tomar cuidado em subir e descer da cadeira; os cuidados que se fazem necessários para a vida são, enfim, omitidos.

4 As crianças não podem manifestar vontade de subir em mesas, cadeiras e muito menos em berços, porque correm o risco de se machucar.

Só quem tem contato com cadeiras e mesas são as crianças dos maternais; tais mesas são utilizadas para atividades como encaixe, desenhos e, em alguns casos, as mesas e cadeiras dão espaço ao lúdico na forma de casinha ou esconderijo.

Percebemos nessa prática características da escolarização e disciplinarização, desenvolvendo na criança o hábito de ficar sentada por várias horas, comprometendo o espaço, pois a sala fica rodeada de mesas e cadeiras.

Nesta questão Finco (2007) argumenta que o fato de submeter as crianças a brincar sentadas em cadeirinhas é uma forma de manter controle em seus corpos. E o espaço pequeno, organizado com mesas e cadeiras, inviabiliza os movimentos dos pequenos.

Nesse sentido, se faz necessário relatar um ritual que uma professora do Maternal II realiza todos os dias.

Sempre que as crianças acabam o lanche da manhã, voltam para a sala e a professora empilha as mesas e as cadeiras em um canto, para aproveitar melhor o espaço com os pequenos. Deste espaço que surge, pode-se realizar a roda da conversa, desenhos com giz de cera que envolvem todos eles sob um mesmo papel, realizando um desenho coletivo em que todos contribuem. Assim como afirma o antropólogo brasileiro Dayrell, a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários. [...] O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (Dayrell apud Bufalo, 1997, p. 147).

Como se nota, tanto a educação quanto o espaço tem uma intencionalidade. Diante disso, qual concepção de educação infantil tem nossas creches brasileiras?

Se analisarmos o modelo de educação infantil da Itália, encontraremos um espaço destinado à produção de cultura infantil, isto é, um espaço projetado e voltado para a educação da primeira infância, em que não é destinada apenas para as camadas menos favorecidas da sociedade.

Podemos encontrar essa afirmação nas palavras da autora italiana:

Tratou-se, portanto, de inventar, de projetar novas estratégias, de construir novos espaços para as crianças, enfim, criar realidades que permitissem concretizar experiências de relacionamento e de aprendizagem, para sair da lógica da assistência e

da guarda que, tradicionalmente, caracterizam os serviços para crianças em idade pré-escolar (GALARDINI, 1996, p. 230).

Além de contar com um projeto educativo que trata da organização do espaço de maneira a garantir que as crianças se articulem mais, a creche italiana conta com “espaços bem caracterizados e qualificados para a adequação dos equipamentos e dos materiais pensados e escolhidos para um fim específico” (Garladini, 1996, p. 243).

Esse projeto de educação italiana, segundo Galardini (1996), busca dar uma orientação no olhar, nas mãos e gestos dos pequenos na expectativa de educar as mentes de forma a construir o mundo ao invés de apenas reconhecê-lo. Assim, a questão da afetividade é valorizada no modelo italiano de educação, que pensa a organização do espaço físico da sala de modo a estímulos gerar na criança; do contrário, como sabem os pedagogos da Itália, a formação fracassará, e a criança ficará desinteressada como muita facilidade.

Tais afirmações vêm de encontro ao que ocorre sempre nas salas da creche, pois fora o brinquedo cedido às crianças para brincar e explorar, o ambiente não traz nenhum atrativo que as estimule fisicamente seu corpo inteiro, e não apenas o uso das mãos nos objetos.

Essa falta de movimentos leva a criança à agitação, irritando-se facilmente, buscando descarregar essa inquietação, se expressando muitas vezes por mordidas, pois ainda não têm domínio do seu emocional e isso nada contribui para acalmar os pequenos na sala. Eles simplesmente estão trancados em uma sala de poucos metros, por cerca de no máximo dez horas. Sem contar o constrangimento que a criança acostumada a morder passa: as professoras a colocam em um canto privadas de brincar, além de taxá-la como chata. Quando uma criança bate na outra, a professora, ao conversar com o pequeno agressor, se ele chora, a educadora a leva geralmente ao Berçário I, pois considera que lá é lugar de criancinhas chorarem, e não no grupo dela. Depois de alguns minutos a criança é retirada da sala por sua professora que pergunta: “Parou de chorar, né? Se não, volta para lá”.

Como se vê, é preocupante essa falta de sensibilidade e de formação pedagógica ao tratar com crianças pequenas.

Desta perspectiva, vê-se que “todos os processos de escolarização sempre tiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir corpos” (FINCO, 2007, p. 94). Podemos perceber nas palavras da autora que o corpo e suas ações, ao invés de serem trabalhadas, são esquecidas, ou melhor, deixadas de lado.

Quando falamos em práticas disciplinares, logo nos remetemos ao corpo, em moldar suas expressões, externalizando um comportamento físico padrão que a crianças devem seguir, porque são submetidas desde pequenas, fato este que ocorre com frequência na creche. As crianças têm de ficar em silêncio na mesa das refeições, não podem correr na sala nem no corredor.

Aprofundando os conceitos desenvolvidos, o autor Freire (2009), argumenta: “não haveria outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Alunos só aprende sentado e sem fazer barulho?” (FREIRE, 2009, p. 10).

Assim sendo, salientamos será que existe um jeito de educar, em que o movimento das crianças não incomodem tanto as professoras. Seguindo a linha de pensamento desenvolvida por Freire (2009), as crianças só aprendem quando o espaço proporcionado é o da liberdade, e aponta que, desde quando os pequenos entram na educação infantil (escolas maternas ou pré escolas), eles começam a ter seus movimentos restringidos, em que seus deslocamentos, suas brincadeiras e suas fantasias vão aos poucos sendo ignoradas pela escola.

Freire (2009) sugere que, ao matricular as crianças, sejam também matriculados os corpos, acabando assim, com essa dissociação, em que a mente é para aprender e o corpo para transportar a mente. Assim, entendemos que para alcançar uma educação

autônoma devemos conciliar corpo e mente, e não separá-los como é de costume das instituições de ensino.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que o modo de conduzir a rotina dos pequenos na creche está muito mais voltada à disciplinarização do que à contribuição para o desenvolvimento de cultura infantil. Quando mencionamos a disciplina, não queremos estereotipá-la como algo ruim que deve ser banido, mas trazer a reflexão ao professor: até que ponto os educadores podem se valer da disciplina para com seus alunos? Será que ele não precisa de boas doses de afetividade para minimizar o conflito existente com os pequeninos?

Assim, podemos afirmar: “negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar” (FREIRE, 2009, p. 11).

Exploração do espaço externo da creche

O espaço exterior da creche conta com um parque que apenas uma professora do Maternal II utiliza, pois considera importante ter um espaço para os pequeninos correrem, visto que na sala é proibido correr⁵.

5 Não existe a proibição, entretanto, a correria dos infantis na sala incomoda (e muito) todas as professoras.

Este parque conta com duas cadeiras de balanço, dois balanços no qual cabem no máximo seis crianças em cada; há também um gira-gira, três gangorras e um tanque de areia coberto, que nunca foi utilizado. Como se vê, o parque não possui muitos brinquedos, no entanto, é importante garantir esse espaço para o desenvolvimento das crianças.

A introdução do parque na rotina das crianças da creche é considerada uma forma do professor se acomodar, ou seja, “fazer nada”. Assim, entendemos que “há uma valorização apenas do trabalho controlado pelo professor, como se brincar livremente no parque não fosse uma opção de vida e educação das crianças” (MENEZES, 2004, p. 30).

Podemos descobrir outro problema existente para o não uso do parque, do tanque de areia e da possibilidade de brincar com água. Quando questionadas sobre por qual razão não frequentam esses espaços, as professoras comentam o fato dos grupos terem um número muito alto de crianças e a falta de auxiliares⁶ para ajudar a cuidar e higienizar as crianças antes e depois das brincadeiras. Tais são os motivos para se evitar o contato dos educandos nesses ambientes. Uma das explicações é seguinte: “as crianças vão se sujar e depois terão de tomar banho”, tornando esse espaço inutilizável às crianças.

6 Auxiliares da professora são estagiárias do curso de pedagogia.

Além do parque, existe uma sala alternativa que possui muitos livros e dvds sobre formação de professores, uma televisão com vídeo e dvd, para assistir filmes infantis ou desenhos. Há fantoche e uma arara com fantasias diversas; esta sala fica ao lado do parque e, assim como as salas no interior da creche, é muito pequena, cabendo um grupo por vez.

A creche ainda conta com duas varandas que são cobertas, entretanto, o espaço que fica no lado A (com as salas de Berçário I, II e Maternal IA) possui cerca de 24 m²; é rodeado por um muro, que impede a criança de ver o que está por detrás dele. Se chover, ninguém pode frequentar esse espaço, pois o mesmo não é coberto; o toldo possui pequenos furos; a água respinga ao cair do toldo no muro. Os brinquedos que essa área possui são nove cavalinhos, um carrinho, três pequenos fogões, um sapo grande com tampa, dentro do qual as crianças podem brincar.

Como se nota, é um espaço pequeno e um número alto de crianças por grupo. Este lado da creche conta com 45 crianças para um espaço de 24 m². O que esse ambiente apertado proporciona a tais crianças e qual o tipo que tipo de desenvolvimento garante?

O lado B, que conta com as salas do Maternal IAA, Maternal II e Berçário IIB, tem uma varanda um pouco maior, cerca de 66 m², com dois escorregadores, uma casinha e cerca de quinze triciclos. As crianças deste lado correspondem a cerca de cinquenta e cinco. Esta parte atende uma demanda de criança muito maior, pois os grupos do lado A também procuram brincar ali com as crianças.

Nesse sentido, ressaltamos que é preciso repensar o espaço físico da creche de maneira a beneficiar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento infantil, principalmente no que tange a produção da cultura infantil, modificar o ambiente, pensando do ponto de vista dos pequenos, e não dos adultos, como podemos perceber até então.

Práticas pedagógicas na creche

O trabalho pedagógico da creche privilegia as brincadeiras com encaixe, urso de pelúcia, bolsas, carrinhos, bonecas, bolas e o que predomina entre todas elas é a sucata (são vários tipos de potes que divergem de tamanho, largura e comprimento). Em último lugar aparecem atividades como leitura; em alguns casos, as professoras usam dedoches ou fantoches, entretanto, pouquíssimas fazem uso desse material.

Algumas professoras trabalham a musicalidade, outras apenas colocam músicas infantis no rádio. Contudo, a maioria das educadoras da creche canta músicas para crianças em horários específicos como almoço (comer e lavar as mãos) e na hora do descanso chamado “hora do soninho” e esquecem que existem outros momentos em que canções precisam ser exploradas.

Com base em Kramer (1989), queremos buscar caminhos para práticas pedagógicas significativas para as crianças. A autora propõe o trabalho com temas geradores, cujo objetivo é:

A possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças. (Kramer, 1989, p. 50)

É importante ressaltar que o trabalho com temas geradores, pode ser realizado de duas formas: em primeiro lugar por temas cíclicos, sendo esses baseados em datas comemorativas nacionalmente durante no ano; depois com os temas geradores que colocam as crianças e suas famílias como protagonistas, pois é a partir dos contextos deles e do olhar sensível do professor que aparecerão situações de aprendizado, com significados para as crianças e suas famílias.

Podemos ressaltar que as professoras da creche apenas trabalham sobre temas cíclicos, isto é, com temas escolhidos no começo do ano, que dão ênfase a datas comemorativas e todos os projetos são baseados nesses fundamentos, (projeto meio ambiente, projeto identidade, dia do índio), o que deixa esquecido o trabalho com temas gerados pelos pequenos.

Kramer (1989) argumenta que o professor deve sempre dar privilégio a temas que partem da curiosidade e manifestação dos pequenos e de suas famílias, entretanto, é necessário que o professor esteja sempre atento as crianças, a fim de colocar em prática temas que elas evidenciaram. Quando o profissional conhece suas crianças, “vai se tornando mais sensível para ouvir/ ver/ perceber/ entender/ identificar os temas expressos pelos alunos e suas famílias” (KRAMER, 1989, p. 53).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que os temas geradores fundamentam-se na realidade vivida pela infância, apontando um tema que parte das situações do cotidiano das crianças e das relações entre elas nas brincadeiras e jogos realizados na creche.

Daí a necessidade de compreender que muitos dos conflitos dessa tríade - pais, professores e crianças - poderiam ter um novo significado se os professores se atentassem à realidade social das crianças da creche. Dentre esses conflitos está a saudade dos pais, a agressão entre alunos (tapas e mordidas), as situações que precisam ser superadas através da autonomia. Além dos atritos existentes entre crianças, motivados pelo espaço pequeno (como anteriormente abordado), podem ser discutidos conflitos entre as crianças dos maternais como forma de mostrar um novo ponto de vista.

O importante é frisar que Kramer (1989) reafirma que, ao se desenvolver, o tema gerador requer que constantemente professores e suas crianças realizem trabalhos fora da sala, com passeios e visitas, possibilitando que as crianças possam vivenciar e observar as relações que envolvem o tema trabalhado com o vivido. Sempre é possível abranger o tema em questão, criando subtemas, para não correr o risco de gerar desinteresse nas demais crianças, pois a proposta deve levar em consideração os interesses coletivos do grupo.

A pedagogia da punição

Nesta parte do trabalho, pretendemos esboçar um pouco do ideal libertário de educação como um modelo que rompe com a escola tradicional, lembrando que os modelos institucionais que temos hoje são “liberais”, estando pautados na concepção de liberdade como liberdade individual.

Contra essa forma de conceber a liberdade, os libertários propõe uma liberdade em que somente ocorre se todos os indivíduos forem livres juntos⁷.

⁷ Para melhor compreensão da diferença entre modelo libertário e o modelo liberal, conferir Gallo (1995).

Na proposta de ensino racional defendida por Francisco Ferrer, vê-se que ele:

É antes de tudo um método de defesa contra o erro e a ignorância. Ignorar verdades e crer em absurdos é o predominante em nossa sociedade, e a isso se deve a diferença de classes e o antagonismo dos interesses com sua persistência e sua continuidade. (FERRER, 2010, p. 33)

Neste modelo de educação não cabia os professores impor castigos a seus alunos nem seguir um padrão dogmático, nem uma convicção por eles adotada, pois consideram que cada criança deve ser educada para ela mesma, ser seu próprio guia pensando e tomando suas próprias decisões.

Outro fato destacado é que, na educação libertária, se não há castigos, também não haverá prêmios para os alunos bons; premiações e punições seriam abolidas. Trazendo esse raciocínio para as práticas desenvolvidas na creche, todas as crianças devem ser tratadas igualmente, pois, caso contrário, estaremos ensinando a serem individualistas e egoístas.

No cotidiano da creche, as crianças mais calmas são vangloriadas e as crianças mais agitadas são nomeadas de abusadas/atrevidas. Ao contrário, podemos dizer que o objetivo de Ferrer era formar “pessoas instruídas, verídicas, justas e livres de todo preconceito”. (TRAGTENBERG, 2004, p. 140). Dessa perspectiva, a educação estava centrada em desenvolver as qualidades de cada criança, ao invés de expor seus defeitos. O autor Tragtenberg (2004) afirma que Ferrer dava reconhecimento a função do jogo para o desenvolvimento da criança, visto que, por meio dele, é possível reconhecer o caráter da criança.

Os pais e educadores devem, até certo ponto, ser *passivos* na obra educadora”. Educar consiste em ajudar as tendências positivas da criança a se desenvolverem e não submetê-la a preceitos imperativos do tipo de mandato dogmático religioso ou secular. O jogo tem a junção de desenvolver o altruísmo num período em que o egoísmo está ainda encravado na criança. É o jogo que pode mostrar não só a *competição*, como

também a lei da solidariedade em que predomina a *cooperação*. (TRAGTENBERG, 2004, p.145).

Assim, entendemos com Gallo (1982), que devemos ensinar as crianças a conhecer o mundo, ao invés de ensinar o conhecimento do mundo.

Ferrer (2010) ressalta que deveríamos introduzir costumes saudáveis na escola, e que os professores deveriam despertar o amor, e não aplicar sanções arbitrárias, visto que existem sanções naturais que não podemos evitar, porém podemos evidenciar-las. Ainda nas palavras de Ferrer os educadores devem evitar comparar uma criança com a outras, pois damos indícios de noção e comparação entre sujeitos, visto que, se queremos que nossas crianças reconheçam e estimem a diversidade cultural existente, é necessário evitar dar exemplos de crianças comportadas e inteligentes em demérito de outras.

Nesse sentido, ressaltamos que toda classificação de crianças, em que exista a distribuição de prêmios e castigos físicos e morais deve ser extinta na pedagogia de Ferrer.

Gallo (1995), utilizando o pensamento de Bakunin, reflete: na medida em que educamos para a liberdade e para a igualdade, estamos fazendo uma revolução, visto que, nos encontramos em uma sociedade exploradora e desigual e mostrar outros pontos de vista se faz necessário para modificar as posturas e as concepções dos indivíduos. Assim como o autor descreve: “ver de outro modo é o primeiro passo para a transformação, pois ninguém transforma nada se não consegue ver as coisas de outra maneira” (GALLO, 1995, p. 67).

O ideal libertário de educação, segundo Gallo (1995), é educar para a liberdade dos indivíduos, começando pela educação da primeira infância.

Conclusão: pedagogia ou punição?

Podemos perceber que o espaço disponibilizado para as crianças da creche é pequeno e restritivo, no sentido de que elas não podem se realizar em qualquer ambiente, conhecer o espaço em que está inserida, por vários motivos, sendo eles:

- Um número alto de crianças por grupo que inviabiliza brincadeiras no parque;
- Atividades na sala em que os pequenos precisam se sujar não são realizadas;
- Em períodos de chuva a área exterior fica indisponível, por causa das goteiras no telhado que molham o chão;
- Brinquedos não são suficientes para todas as crianças;
- As salas não são desenvolvidas para as crianças, e sim para os adultos, pois sem o consentimento dos adultos as crianças não brincam;
- Atitudes consideradas erradas pelas professoras geram sempre sanções expiatórias para as crianças e algumas chegam até a constranger todo o grupo;

Como percebemos, as crianças sempre são privados de conhecer, visto que sempre as professoras tentam, de alguma forma, estabelecer padrões para os corpos, com punições, pois a pedagogia adotada é o castigo.

Podemos inferir, com Lima (1982) que existem professores que não se preocupam em saber se suas crianças estão aprendendo, o importante é mantê-las disciplinadas. Assim como toda a culpa é atribuída à criança, e não as professoras.

Em meio a isso, queremos, por outro lado, deixar claro que as professoras da creche fazem parte do sistema de precarização do trabalho docente, e exercem sua função nas condições não adequadas que o sistema educacional estabelece. Ora, as más condições de trabalho podem ser apontadas como condicionantes do comportamento punitivo, como solução imediata para ações das crianças, quando estas, aos olhos das professoras, saem do controle.

Dessas acepções, podemos ressaltar que temos duas opções: a primeira seria trabalhar para uma escola que realmente levasse em consideração a criança, na qual estaria em evidência sua inadequação frente às exigências dos pequenos, ou seja, de suas necessidades de mobilidade. Daí a necessidade de repensar o ambiente, de modo que os

espaços se tornassem adequados para os pequenos e fossem abolidas de vez as estruturas feitas na creche. Criar-se-iam novas creches que atenderiam a esses critérios. A segunda opção seria a reformar das creches, a fim de atender melhor a criança em matéria de espaços.

A partir desses levantamentos, cabe-nos refletir sobre as práticas pedagógicas; seria conveniente procurar espalhar-se as práticas de Ferrer, ensinando o ensino racional aos pequenos, observando suas ações para saber como aprimorá-las, a fim de ressaltar as qualidades e habilidades de cada um, sem que haja prêmios ou castigos.

Querendo romper com essa educação que busca moldar os corpos, a pedagogia libertária nos traz novos anseios de mudanças, pois como argumenta Ferrer:

Educar equivale atualmente a domar, adestrar, domesticar. Não creio que os sistemas empregados tenham sido combinados com exato conhecimento de causa para obter os resultados desejados, pois isto suporia gênio, mas as coisas acontecem com se essa educação respondesse a uma vasta percepção de conjunto realmente notável: não se poderia ter feito melhor. Para realizá-la inspiram-se sensivelmente nos princípios de disciplina e de autoridade que guiam os organizadores sociais de todos os tempos, que não têm mais uma ideia bem clara e uma vontade, a saber, que as crianças habituem-se a obedecer, a crer e a pensar segundo os dogmas sociais que nos regem. Isto, posto, a educação não pode ser mais do que é hoje.

Não se trata de acompanhar o desenvolvimento espontâneo das faculdades da criança, de deixá-la buscar livremente a satisfação de suas necessidades físicas, intelectuais e morais; trata-se de impor pensamentos feitos; de impedi-la para sempre de pensar de maneira diferente da necessária para a conservação das instituições desta sociedade, de fazer dela, em suma, um indivíduo estritamente adaptado ao mecanismo social. (FERRER apud GALLO, 1982, p.22)

A pedagogia praticada na creche deve se desprender de práticas autoritárias e desejamos que as afirmações dos pensamentos libertários aqui apresentados possam vir de encontro ao que almejamos de mudança em nossa educação⁸, pois maneira rude de atendimento às crianças é muito comum nas escolas.

⁸ A proposta libertária de educação não está voltada somente à educação infantil, ela envolve a educação de forma geral, dentro e fora das escolas.

Por fim, as ideias apresentadas neste artigo a respeito da proposta libertária de educação, vêm no sentido de tentar superar as práticas pedagógicas autoritárias e punitivas, e substituí-las por métodos que valorizem as crianças e seu processo de desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

FINCO, Daniela. *A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil*. In: *coletivo infantil em creches e pré- escolas: falares e saberes*. São Paulo, Cortez, 2007.

FARIA, Ana L. G. *Direito à infância em espaços coletivos de educação e cuidado: a contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade*. In: *Simpósio Latino-Americano sobre atenção à criança de 0 a 6 anos*. Brasília, 1996.

FARIA, Ana Lúcia G; PALHARES, Marina S. *Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios*. 4ªed. Campinas, SP: Autores Associados- FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC, 2003.

FARIA, Ana L. G. (org). *O coletivo infantil em creches e pré- escolas: falares e saberes*. São Paulo, Cortez, 2007.

FERRER, F. *A escola moderna*. Trad. Ateneu Diego Giménez. Piracicaba- SP, 2010.

FREIRE. João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 2009.

GALLO, S. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas- SP: Papirus, 1995.

- GALLO, Silvio. *Educação e liberdade: a experiência da escuela moderna de Barcelona*. Pro-posições, N° 9. 1982. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/9_artigo_gallos.pdf
Acessado em: 05 de Out. de 2012.
- GALARDINI, Anna L. *Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália*. In: Simpósio Latino- Americano sobre atenção à criança de 0 a 6 anos. Brasília, 1996.
- LIMA, Lauro O. *Pedagogia : Reprodução ou Transformação*. São Paulo. SP, Ed. Brasiliense. 1982.
- KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, SP. Editora Ática, 1989.
- MENEZES, Lia C. O. B. *Queremos parque : os cantinhos como forma de escolarização da pré-escola*. Campinas, 2004.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.

COMO A CRIANÇA APRENDE NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO

Sandra Elisabete Schusciman de Camargo
Claudia Fabiana Orfão Gaiola

Resumo

O presente artigo tem por finalidade enfatizar as teorias de renomados autores referente a questão de “Como a criança aprende”. Nosso interesse por este tema surgiu através de nossa permanência em sala de aula como “aluno pesquisador” do Projeto Ler e Escrever subsidiado pelo Governo. No período de três anos, observamos as crianças em salas de aula durante o processo de ensino e aprendizagem. Vivenciamos as diversas práticas pedagógicas que os docentes aplicam nas rotinas diárias, e as diferentes maneiras das crianças se apropriarem do conhecimento ensinado. A importância: “como ensinar” e “porque ensinar”.

Palavras-chave- Educação Infantil, Interesse, Aprendizagem, Respeito, Formação.

Abstract

This article is intended emphasizing the theories of renowned authors regarding the question of "How the child learns." Our interest in this subject arose through our stay in the classroom as "student researcher" Reading and Writing Project subsidized by the Government. In three years, we observed children in classrooms during the process of teaching and learning. We experience the diverse pedagogical practices that teachers apply in daily routines, and the different ways children to appropriate of knowledge taught. The importance: "than "how to teach" and "Why teach".

Keywords- Child Education, Interest, Learning, Respect, Formation.

¹ Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP. Brasil (e-mail sandra.schusciman@ig.com.br).

² Professora, Doutora Fonoaudióloga e Coordenadora Pedagógica Infantil e Fundamental no Colégio e Faculdades Network – Nova Odessa – SP. Brasil. (e-mail Fabiana@nwk.edu.br)

1. Introdução

O trabalho visa repensar e sugerir novas maneiras de se alfabetizar, baseadas no respeito mútuo, na afetividade, nos valores morais, na construção do conhecimento. É hora de arregaçarmos as mangas e colocar as mãos na massa. Temos conhecimento de “pesquisas e teorias” de vários autores, muitas já sendo aplicadas e surtindo resultados positivos. Almejamos com este trabalho, dar uma pequena, porém valiosa contribuição para professores, pais e alunos.

2. Referencial Teórico

De acordo com Piaget, na Teoria do Desenvolvimento, o ser humano estabelece uma relação de interação com o meio físico e social e por meio destas interações, promove seu desenvolvimento cognitivo. Vygotsky defende a Teoria da Mediação: “A evolução intelectual ocorre através de uma interação ininterrupta entre os processos internos e influências no mundo social”.

Seguindo esta linha de pensamento, Ferreiro e Teberosky (1979) “para compreender um conhecimento é necessário reconstruir sua gênese, já que o processo implica em evolução; as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem fazem parte do processo de aprendizagem”.

Neste contexto, Piaget relata em suas pesquisas as fases do desenvolvimento cognitivo a partir do nascimento; Emilia Ferreiro, com suas experiências relata as hipóteses no processo de alfabetização.

Realmente, em permanência na sala de aula observou-se que as crianças têm sua lógica no processo de alfabetização, e que não existe erro, é somente uma fase a ser superada e amadurecida. Esta nova maneira de alfabetizar, assusta um pouco, quem desconhece as hipóteses silábicas, observou-se nas primeiras reuniões de pais questionamentos sobre essa metodologia. E os professores procuraram explicar numa linguagem simples e sintetizada o que representa cada hipótese. Pré-silábico quando a criança usa quaisquer letras se significado; silábico sem valor quando a criança usa uma letra para cada sílaba, entretanto sem valor sonoro; silábico com valor quando a criança usa uma letra para cada sílaba com valor sonoro, percebendo o som da consoante ou da vogal que compõe a sílaba, finalmente o alfabético que se expressa maneira que qualquer pessoa consegue entender.

Baseado nestes novos conceitos, que pensou-se na relevância da formação continuada o professor, numa maneira de incentivar as pessoas conhecerem novos métodos de ensino, visando a construção do conhecimento e não apenas reproduzindo como era feito antigamente. Na atualidade espera-se um professor dinâmico, atualizado, que faça uso de novas técnicas para ensinar, utilizando jogos pedagógicos (jogo da memória, bingo de letras, quebra-cabeça de imagens e letras, etc).

Paulo Freire (1996), “... é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A realidade nos revela que o mundo está em constante transformação, novas tecnologias são atualizadas com velocidade espantosa, não há mais espaço para professores que não se atualizam. Os saberes acumulados historicamente, que levou anos para ser divulgado, nos dias de hoje é só acessar páginas da internet e aparece na tela toda a história sobre o assunto pesquisado. O professor na atualidade tem um grande desafio a vencer “manter o interesse e atenção do aluno”. Neste contexto, Paulo Freire prioriza a formação permanente dos professores, a fim de que se construa uma educação de qualidade embasada na autonomia.

Na mesma obra (p 41), “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que o educando em suas relações uns com os outros e todos

com o professor(a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se (como ser social e histórico)”.

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem”. (Paulo Freire, 1996; p45).

Como professores, deve-se estar sempre atentos às necessidades dos nossos alunos; pois de maneira geral surgem dificuldades, que se faz necessário superá-las. Deve-se manter sempre uma postura de humildade, pois aprende-se muito com as crianças, como a simplicidade, o gostar desinteressado, a sinceridade na forma de expressão etc.

De acordo com o artigo 29 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (título V, capítulo II, seção II) a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, e toda criança tem direito à educação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), tem como objetivo assegurar o desenvolvimento integral da criança como um todo.

Com certeza, este é um direito que todas as crianças possuem a fim de que possam interagir com o meio em que vivem, de brincar e de explorar o mundo; enfim que ela receba cuidados essenciais a sua sobrevivência, como alimentação, higiene, além de cuidados afetivos e pedagógicos direcionado para seu desenvolvimento físico e intelectual.

De acordo com Bujes (2001), a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar um lugar que suscite a curiosidade e o desafio, que a impulse para a investigação.

De acordo com as pesquisas científicas explicitadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, baseadas no construtivismo Piagetiano, existem vários estágios na aprendizagem do ser humano, sendo necessário considerar a família, a sociedade e o meio em que vivem. O primeiro contato do indivíduo com o mundo externo é a família, principalmente a mãe.

Após percorrer as fases de sensório-motor e pré-operatório, a criança passa a frequentar a escola formal para aquisição de ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita, pois, na primeira infância ou numa primeira instância, “ensinar a ler e escrever” é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito. E de acordo com os estudos realizados pelo Núcleo de Integração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), “ler e escrever” são tarefas da escola, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante.

“Ensinar é dar condições para que o aluno se aproprie do conhecimento historicamente construído, e se insira nesta construção como “produtor” de conhecimento, (UFRGS, 1998)”.

A concepção construtivista é um referencial explicativo que integra contribuições diversas no processo da socialização da educação. A maior relevância está quando utilizada como instrumento para análise das situações educativas, e ferramenta útil para a tomada de decisões inteligentes, inerentes ao planejamento, aplicação e avaliação; sendo um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino. (Teberosky & Colomer; 2003).

É lógico que precisa-se de teorias que sirvam de referencial para contextualizar e priorizar metas e finalidades, analisar desenvolvimento e transformá-lo a fim de adequá-lo a realidade e ao meio em que estamos inseridos. As teorias nos fornecem instrumentos para análise e reflexão sobre as práticas “como se ensina e como se aprende”.

As pesquisas realizadas sobre o processo de alfabetização vêm mostrando que para a aquisição de nosso sistema de representação escrita, a criança precisa estar equilibrada emocional e socialmente. Pois, aprender requer vigília, atenção, memória, habilidade motora, acuidade visual, auditiva e tátil. No início do processo de alfabetização, a criança supõe que a escrita é uma forma de desenhar as coisas. O que a criança não compreende é que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere. De acordo com Gelb (1976), a escrita é um sistema de signos que expressam sons individuais da fala.

Durante observações em salas de aula, percebe-se que as crianças aprendem de várias formas desde que seja do seu interesse. No processo de alfabetização, ou seja, na aquisição da linguagem oral e escrita, elas aprendem através da repetição, da memorização, da imitação, da associação, cantando, dançando, movimentando o corpo nas aulas de Educação Física, desenhando, pintando, brincando com os colegas no recreio é um processo fascinante a lógica de como eles expressam o que lhes é ensinado. De acordo com o planejamento escolar da instituição que observa-se que é estabelecida uma rotina diária para os segundos anos. As crianças são acolhidas pela professora com a saudação, a canção do dia; em seguida fazem a leitura do alfabeto, completam o calendário (dia da semana, mês e ano); contagem dos alunos (meninos e meninas) separadamente depois juntos. A professora aproveita a socialização da rotina para fazer o acróstico do ajudante do dia. Nesta classe as crianças são bastante participativas, interagem com os colegas e com a professora, que procura estimulá-los a refletir sobre o assunto que estão discutindo. A ajudante do dia se chama Ana Luisa, a professora coloca o nome da criança verticalmente para montar o acróstico das qualidades. Então ela pergunta: A da Ana Luisa é o quê? E as crianças respondem: A de Amiga.

Professora: E o N ? E as crianças respondem Natural! (Pequeno exemplo de como é realizado).

E assim vai construindo o vocabulário e o conhecimento dos pequenos aprendizes. A professora nos explicou que eles preferem repetir palavras que eles já conhecem, pois ela sempre pede para que eles solem a palavra na hora de fazer o registro na lousa. Observa-se também que a professora procura estimular as crianças pensarem, responderem, participarem ativamente da aula com suas intervenções. Essa socialização perdura até a hora do recreio; após o intervalo é realizada a “hora do conto”. A professora diversifica os gêneros literários diariamente, a fim de que as crianças tenham conhecimento dos vários modelos de textos. Quando termina a leitura, a professora questiona sobre o título, a obra, o autor, que modelo de texto ela leu, personagens, cenário, assunto etc. Ao encerrar a hora do conto, a professora inicia o registro das atividades realizadas no dia, para que as crianças registrem no caderno de classe (procedimento tradicional, a fim de que os pais possam verificar o que foi ensinado). Aliás, no transcorrer destes anos, presenciou-se várias reuniões de pais e professores, no encerramento dos respectivos bimestres, com os resultados avaliativos do rendimento escolar dos alunos. Essas reuniões foram relevantes para nossa formação acadêmica, pois constatamos várias situações citadas nos textos de Luciana Maria Caetano (2008), estudados em sala de aula pela disciplina de Organização Educacional, ministrada pela Profª Drª Maria A. Belintane Fermiano.

Nossa proposta para valorizar o ensino e a prática do professor está fundamentada na obra de Délia Lerner “O real, o possível e o necessário”(2002). Lerner é uma investigadora em didática da leitura e escrita, centraliza sua pesquisa na compreensão e transformação da prática docente em alfabetização na educação básica. Para Lerner, ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido escrito. Sendo a maior dificuldade conseguir que todos seus alunos sejam incorporados à cultura do escrito. Baseado nos dez anos de pesquisa, “o necessário” é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, a fim de

que os alunos dela se apropriem e se incorporem à comunidade de leitores e escritores, para que sejam cidadãos da cultura escrita.

“O real” é que levar à prática o necessário é uma tarefa difícil para a escola, pois é preciso conhecer e compreender as necessidades da instituição escolar para construir alternativas e elaborar soluções. A análise das dificuldades necessita ser feita antes de desmembrar “o possível”.

O maior desafio, e “o necessário” é formar praticantes da leitura e da escrita, e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita; formar cidadãos críticos, ao invés de formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros.

O necessário é conseguir que os alunos se tornem “produtores” de língua escrita, e não treinar “copistas” que reproduzem o que os outros escrevem; conseguir que a escrita não seja somente um objeto de avaliação. Promovendo a utilização da escrita como reflexão do pensamento.

3- Considerações Finais

Em suma o maior desafio é combater a discriminação desde o interior da escola; é se esforçar para alfabetizar todos os alunos, assegurando que todos tenham as mesmas oportunidades para se apropriarem da leitura e da escrita como ferramentas fundamentais de progresso cognitivo e de crescimento pessoal.

Nosso objetivo é formar cidadãos críticos, que façam valer seu direito de cidadão, que sejam autônomos e que escrevam suas próprias histórias.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por estar concluindo meu curso, ao meu filho Gabriel que me incentivou voltar a estudar, aos familiares, aos mestres que me fizeram acreditar ser capaz e finalmente à minha orientadora Prof^a Ms. Cláudia Fabiana Orfão Gaiola.

Referências

CAETANO, LUCIANA MARIA Dinâmicas para reunião de pais: construindo a parceria na relação escola e família – São Paulo: Paulinas. 2009.

CRAIDY, M. C. In: KAERCHER, G. E. P. da SILVA (org.) Educação Infantil pra que quero? –Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

FREIRE, PAULO Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa/ São Paulo Paz e Terra, 1996.

GUEDES, PAULO COIMBRA et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LEIS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) / Lei 9.394 de 20/12/96 –Brasília DF Diário Oficial da União, nº 248, de 23/12/1996.

LERNER, DÉLIA Ler e Escrever na escola: O real, o possível e o necessário (tradução de Ernani Rosa) – Porto Alegre: Artemed 2002.

MARCHAND, MAX A afetividade do educador (tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini; direção da Coleção Fanny Abramovich) – São Paulo: Sammus, 1995.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

TEBEROSKY, ANA & COLOMER, TERESA Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista (tradução de Ana Maria Neto Machado) – Porto Alegre: Artemed 2003.

TEBEROSKY, ANA & COLOMER, TERESA Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista (tradução de Ana Maria Neto Machado) – Porto Alegre: Artemed 2003.

FREIRE, PAULO Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa/ São Paulo Paz e Terra, 1996.

LERNER, DÉLIA Ler e Escrever na escola: O real, o possível e o necessário (tradução de Ernani Rosa) – Porto Alegre: Artemed 2002.

OFICINA PEDAGÓGICA: FOMENTANDO A RESILIÊNCIA PARA CRIANÇAS ABRIGADAS

Amanda Rodrigues Broleze¹
Conceição Aparecida Costa Azenha²

Resumo

O presente trabalho aborda o tema da resiliência em crianças vítimas de violência doméstica. O interesse pelo tema surgiu a partir da realização de uma oficina pedagógica, no interior de um abrigo para crianças e adolescentes em medida de proteção. Buscou-se demonstrar que algumas crianças podem desenvolver mecanismos de resistência e superação frente às situações adversas que enfrentam e, com isso, podem aspirar à incerteza de um futuro novo, onde o passado não se repita, que lhes permita delinear a sua própria história.

Palavras chave: Violência - Superação – Futuro – Utopia

Abstract

This paper discusses the development of resilience in children who are victims of domestic violence. The process occurred by conducting an educational workshop, developed into an institution that houses children and adolescents under protection measure. Thus, we sought to enhance these children develop defense mechanisms and resilience in the face of adversity and uncertainty aspired to a future where they can draw their own history, leaping from the condition of poor people, for the protagonists.

Keywords: Violence – Overcoming – Future – Utopia.

1 Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network 2012. (e-mail: amandynha_rp@hotmail.com).

2 Prof. Mestre em Linguística, docente e orientadora no curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: conceicaoazinha@nwk.edu.br)

Introdução

O interesse pelo tema resiliência surgiu com meu trabalho como recreadora em um abrigo da Região Metropolitana de Campinas. Nessa Instituição são acolhidas crianças, vítimas de todo tipo de violência doméstica, e tal situação colocou-me diante da constatação de parte do cenário brasileiro, que até então não conhecia a não ser pela mídia: há um crescente número de crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Deparei-me também com o fenômeno da resiliência, ou seja, deparei-me com a capacidade que os sujeitos têm para superar embates e situações traumáticas, através de uma atitude positiva, otimista e perseverante.

A partir desses encontros, este trabalho busca discutir as possibilidades de favorecer a capacidade de resiliência nas crianças que uma oficina pedagógica pode oferecer. Para isso, o relato de uma experiência concreta com crianças em um abrigo será aqui convocado.

Situação de risco e vulnerabilidade social

A condição de vulnerabilidade social pode ser facilmente constatada: basta abrirmos qualquer jornal ou estarmos em contato com qualquer veículo de comunicação em massa para sermos informados sobre a violência física ou psicológica a que estão sujeitadas as crianças por serem agredidas, rejeitadas, ridicularizadas e/ou negligenciadas. Independente da natureza da violência, todas acabam por prejudicar o desenvolvimento da criança.

Tal situação configura uma problemática mundial. No entanto, pelos limites deste trabalho, a discussão ficará restrita ao abrigo acima citado.

Frente a esse cenário e no exercício dessa função, foi possível observar que muitas crianças tiveram sua infância anulada ou interrompida e seu desenvolvimento prejudicado, como resultado das situações diversas que enfrentaram e as forças de resistência que desenvolveram para se manterem vivas e vívidas.

Segundo Carmello (2008), resiliência é um termo oriundo do latim, do verbo *resilire*, que significa “saltar para trás” ou “voltar ao estado natural”, o pioneiro na utilização desse termo foi o cientista inglês Tomas Young, que “buscando relacionar tensão e compressão de barras metálicas, usou a palavra resiliência para dar a noção de flexibilidade, elasticidade e ajuste às tensões” (CARMELLO, 2008, p.48).

A resiliência, dentro da perspectiva humana, é definida como a capacidade de superação de situações adversas, é por meio da resiliência que o indivíduo consegue sobreviver e se reerguer após um trauma. Desse modo, pode ser facilmente constatada, pois há uma diversidade de exemplos de pessoas que vencem diariamente situações contrárias. Como exemplos, estão os moradores de rua que enfrentam o frio, a discriminação e uma alimentação insatisfatória. Pessoas que residem em locais que defrontam com o tráfico de drogas, a violência, a péssima influência sobre seus filhos e o desemprego. Há ainda famílias psiquicamente desestruturadas que impõem a seus membros toda forma de violência física ou simbólica. No entanto, a despeito de um futuro pré-anunciado de fracasso, muitas vezes, os sujeitos que nessas situações inóspitas, crescem e contradizendo todas as previsões, tornam-se cidadãos equilibrados e responsáveis por seus atos. Esses casos, configuram pessoas que além de sobreviventes, “conseguem se organizar, construir momentos autênticos de alegria e fazer para seu horizonte de vida projetos e planos” (ANTUNES, 2009, p.15).

Tendo como ponto de partida as situações encontradas na convivência com crianças abrigadas e a partir do conceito de resiliência, serão abordados o desenvolvimento e os resultados de uma oficina pedagógica desenvolvida com crianças que foram acolhidas institucionalmente e por isso tiveram que se readaptar em outra realidade, dessa vez, inseridas em um contexto de amor, cuidado e proteção. 3

Resiliência?

Do ponto de vista técnico, resiliência é um conceito originário da física e engenharia, e resulta na capacidade de um material superar uma deformação ou um trauma e voltar ao seu estado natural. Tal conceito é relativamente desconhecido da população em geral, sendo seu uso mais restrito ao meio acadêmico.

Outras áreas do conhecimento também utilizam esse conceito, entre as quais se destacam a administração e a medicina. Na área administrativa, esse conceito é utilizado para que empresas que estão em uma condição de falência, se reestabeleçam e façam parte do *ranking* das empresas resilientes, que se caracterizam como saudáveis, flexíveis, adaptáveis e que “asseguram integral confiabilidade após superação de distúrbios – desastres naturais, mudanças econômicas hostis, espionagem, opressão do capital concorrente etc. – que teriam levado outras à extinção”. (ANTUNES, 2009, p.28). Desse modo, é possível afirmar que “empresas e profissionais que manifestam resiliência são como dançarinos altamente competentes, que sabem dançar e provocam admiração e aplausos na plateia, independente da música que estiver tocando” (CARMELLO, 2008, p.20).

Na medicina, há diversas situações em que o corpo humano constitui-se como resiliente, a partir da fratura de um osso ou dos comumente machucados, o organismo se recupera de maneira eficaz, se readapta as mudanças ou ainda, se reconstrói, a exemplo dessa situação, está a eficiente recuperação que crianças e animais apresentam diante de uma doença ou ferimento. Segundo Carmello (2008), um paciente resiliente é aquele que, diante da doença, é capaz de usufruir de compreensão, administrar e buscar um sentido frente à situação que está enfrentando, independente do que acontecer em sua vida.

Do ponto de vista psicológico e dentro da perspectiva humana, a resiliência é positiva na medida em que está relacionada à capacidade do homem superar situações adversas e persistentes. Refere-se ainda a capacidade da pessoa não apenas superar, mas sim de conseguir reverter a situação adversa a seu favor, de modo que contribua para o seu crescimento pessoal e social.

É vista sob uma perspectiva negativa, quando esse conceito beneficia situações contraditórias, a exemplo, está a resistência que alguns grupos terroristas possuem; insetos que resistem a agrotóxicos e acabam por destruir plantações, ou ainda o câncer humano que pode ser constituído como “patologia resiliente, pois sobrevive apesar dos imensos esforços para descobrir forma verdadeiramente eficiente de seu domínio pela medicina” (ANTUNES, 2009, p.19), nessas ocasiões a resiliência pode ser considerada como nociva.

Compreende-se, com base em Antunes (2009) que as escolas do sistema educacional brasileiro não estão preparadas para receber alunos que estão ou estavam em situação de risco, uma vez que este sistema não foi projetado para produzir igualdade, antes desenvolvem um currículo elitista e reprodutor dos interesses do sistema capitalista e idealizam uma família tradicional e perfeitamente estruturada. Esse sistema foi historicamente construído para receber alunos de determinadas classes sociais e por isso mostra-se inadequado para acolher alunos que se encontram em um contexto diferente de suas expectativas. Para que a escola se torne apta em acolher crianças advindas de todos os contextos, as bases pedagógicas da escola e a formação dos professores precisam estar respaldadas na resiliência.

Assim, entende-se que a educação tem grande influência no favorecimento da resiliência, pois é por meio dela que podem ser criadas condições para que o sujeito desenvolva confiança, segurança e esquemas de organização.

A resiliência é favorecida no enfrentamento das situações; seu grau de desenvolvimento oscila, ou seja, pode ocorrer com muita intensidade como também desaparecer. 4

Violência na infância

O desenvolvimento de crianças e adolescentes pode ser entendido como um processo dinâmico, pois contempla as “dimensões biológica, psicológica, afetiva, cognitiva e social” (PRECOMA, 2011, p.18) o que os coloca em um constante processo de transição e crescer em um ambiente familiar saudável, onde naturalmente propicie amor, cuidado e compreensão, se torna favorável para o pleno desenvolvimento. É nessa perspectiva que a família deve ser entendida como essencial, pois, é responsável em garantir que os direitos básicos sejam desenvolvidos, os quais são contemplados no Estatuto da Criança e do Adolescente³.

³ Estatuto da Criança e do Adolescente, Capítulo II, Art. 15.

A partir desses levantamentos, cabe-nos, infelizmente, constatar que algumas famílias são negligentes em suas principais funções, ou seja, não garantem aquilo que é considerado como cuidado básico ou ainda cometem algum tipo de violência que pode conseqüentemente refletir no desenvolvimento sadio da criança. Há diversos fatores que propiciam um contexto de desenvolvimento antagônico, dentre eles estão as condições socioeconômicas que podem ter forte influência na criação dos filhos, alguns estudos mostram que pais pertencentes à classe social baixa e trabalhadora têm mais tendência a reproduzirem na criação dos filhos as pressões do cotidiano, em média, “são mais críticos, mais punitivos e intolerantes à desobediência do que os pais de classe social média e alta” (SHAFFER, 2005, p.546). Entretanto, compreende-se que tal afirmação não pode ser generalizada, pois existem exceções, ou seja, famílias que mesmo pertencentes a um contexto adverso, conseguem proporcionar uma educação plausível aos seus filhos, pois mantêm um funcionamento flexível na dinâmica da casa, não permitindo que os problemas interfiram no funcionamento da família e tão pouco na criança, desenvolvem em seu contexto o que é definido por Gonçalves (2003, p.24) como resiliência familiar. Pois pessoas que atualmente são pais e mães nessas famílias, em outrora foram filhos em uma família em condições semelhantes ou piores, mas justamente por almejam que seus filhos sobressaíam deste contexto acreditam e utilizam a educação como meio de transformação.

A violência que permeia a infância de muitas crianças acontece dentro do âmbito familiar e algumas vezes de maneira silenciosa, é a somatória de situações que prejudicam o desenvolvimento infantil. As conseqüências acontecem a longo e em curto prazo podendo prejudicar a saúde mental e o futuro das crianças. Estudos apontam que em alguns casos a gravidade das conseqüências são incalculáveis.

Não existe uma idade específica, há crianças que enfrentam adversidades durante o período embrionário e fetal, trazendo possibilidades de complicações nas diversas fases de seu desenvolvimento, desde a prematuridade à malformação física e intelectual. Os bebês, as crianças e adolescentes que não recebem os cuidados, sejam específicos ou comuns, colocando, assim, em risco sua saúde física ou emocional, recebem a violência, pois essas situações estão diretamente ligadas à negligência, a omissão de cuidados e ainda ao abuso emocional.

Com relação às agressões físicas, é plausível ressaltar a facilidade do seu diagnóstico, pois na maioria das ocasiões apresenta-se através de lesões pelo corpo ao contrário das violências psicológicas, que são difíceis de serem diagnosticadas por profissionais, muitas vezes são ocultadas pelas vítimas que temem “denunciar” o (a) agressor (a), pois “não se imaginam a queixar-se dos adultos de quem dependem e temem a perda do seu amor” (GONÇALVES, 2003, p.26). Algumas crianças contam suas histórias de negligência e/ou abuso através de seus comportamentos, que são perceptíveis através de brincadeiras ou até mesmo durante o convívio social com outras crianças e educadores. Desse modo, cabe aos educadores sociais, profissionais técnicos e demais funcionários da Instituição de 5

acolhimento, trabalharemos em conjunto, no sentido de auxiliar as crianças e adolescentes, na mudança desses comportamentos muitas vezes intrínsecos, ainda que os resultados possam ser vistos apenas futuramente.

Outra perspectiva que se constitui como violência é a prostituição infantil que é comumente vista em nossa sociedade apesar de alguns esforços da mídia em apresentar documentários e reportagens sobre esse assunto além de denúncias sobre as redes de aliciadores que traficam crianças e adolescentes para fins de exploração sexual e/ou pornografia infantil⁴.

4 Conforme especificado no Decreto nº5007 de 08 de Março de 2004.

Dessas acepções, entende-se que a violência na infância pode acontecer de diferentes formas, independente de sua natureza, todas tendem a fazer com que algumas crianças e adolescentes tenham seus direitos violados. Entretanto, continuam sendo crianças e adolescentes em um constante processo de crescimento e por esse motivo têm necessidades que são pertinentes a sua fase de desenvolvimento, precisam ser constantemente instruídos, orientados, preparados e educados como qualquer outro sujeito da mesma idade.

A utopia e a sociedade

O resgate da dimensão da utopia é fundamental para que novas possibilidades de ser e estar no mundo aconteçam. Nesse sentido, Sousa (2006) demonstra que o futuro muitas vezes se apresenta obscuro, as pessoas perdem a dimensão do sonhar, como decorrência de uma sociedade que exclui e inibe qualquer possibilidade de superação. O ser humano funciona como uma “máquina” sendo colocado em um constante processo de alienação, desse modo, passou a ser manipulado pelo trabalho e pelo desejo exorbitante de consumir. Nessa sociedade, o dinheiro é o centro das atenções, ou seja, o valor das pessoas muitas vezes é determinado por aquilo que ela possui ou pelo que pode produzir. Essa condição de “máquina” impede que as pessoas se coloquem no lugar do outro e as tornam incapazes de sentir a dor alheia. No cotidiano alguns estão preocupados com a luta pela sobrevivência, e outros em obter lucros, o que propiciou que o homem perdesse o seu valor. “É difícil reconhecer isto, sabemos, pois são muitas as estratégias de camuflar a diferença sob o véu das boas intenções e sob o manto dos conceitos ferozes que devoram com apetite as impurezas que marcam as diferenças”. (idem, p.01).

Nesse sentido, salienta-se a utopia como uma abertura a novas possibilidades, ou seja, a possibilidade de que novos conceitos e imagens interfiram naqueles já constituídos e possibilitem a substituição por novas probabilidades:

A utopia instaura um outro tipo de contato acionando uma compreensão que vem plena de esperança, de invenção, recusando a repetição das catástrofes, a que assistimos passivos e resignados. A utopia é pensada aqui como marca maior da função da cultura, ou seja, aquela que ainda sabe cultivar o solo e que, mesmo que possa planejar o plantio, não sabe exatamente qual será o contorno e a dimensão da colheita (SOUSA, 2006, p.03).

Na perspectiva apresentada, a utopia não é aquela que já se sabe, e sim aquela que não se conhece e, por isso precisa ser inventada, tendo como função suspender as certezas que os sujeitos constroem. “Não se trata, portanto, de anunciar o sonho que falta, mas sobretudo indicar o fracasso do sonho que cultivamos” (SOUSA, 2006, p.07).

O amanhã persegue e provoca medo, pois coloca o indivíduo frente ao desconhecido. A estratégia de defesa é simples: “basta insistir na lógica do ontem e assim confirmar que a continuidade dos princípios e dos funcionamentos legitima os adágios ontológicos de uma racionalidade insuflada pelas formas instituídas” (SOUSA, 2006, p.10). O futuro torna-se especial justamente por estar permeado pela incerteza, pelo novo. A utopia tem papel fundamental, pois se contrapõe a repetição.

A utopia rompe com a paixão da analogia ao propor um *não lugar*. A forma utópica. Fundamentalmente, num primeiro momento coloca em cena um “não” ao presente. A

utopia introduz a categoria do possível e por isso faz fratura na história. (SOUSA, 2006, p.11).

Oficina Pedagógica

A pesquisa de campo para coletar dados que integram os aspectos metodológicos do presente trabalho foi realizada junto à oficina pedagógica desenvolvida no abrigo: lá aconteceu a experiência relatada no presente artigo

Às crianças foi apresentado o objetivo da oficina e todos os rigores éticos que a englobam, principalmente a garantia da confidencialidade das suas identidades, uma vez que o espaço da oficina é propício para que as crianças encontrem um lugar para expor seus sentimentos, anseios e até mesmo situações internas conflituosas.

Trabalhando no sentido de criar condições para desenvolvimento da capacidade de resiliência, inspirados no “princípio de que o alicerce da tarefa do abrigo é proporcionar à criança/adolescente a consciência de si e de sua possibilidade de ser, com e pela conquista de um projeto de vida protagonizado e inclusivo” (ABRINQ, 2005, p.08), a oficina pedagógica, foi desenvolvida para cinco meninas, com idades entre 8 a 12 anos. O ambiente dessa oficina foi intencionalmente participativo, para as crianças encontrarem ali um espaço para expressar suas opiniões, sugestões e demonstrar seus sentimentos e anseios, o que, de fato, aconteceu. Com periodicidade semanal, a oficina aconteceu durante alguns encontros, com dois momentos específicos: o primeiro, foi aquele da construção do livro intitulado como MEU LIVRO DE AVENTURAS e o segundo momento referiu-se à etapa COISAS QUE VOU FAZER. Ambos serão descritos a seguir.

1ª etapa: Meu livro de aventuras

A partir do registro escrito pelas crianças de suas experiências no abrigo, foi construído um livro que, ao seu término, contribuiu para que elas se autorizassem a escrever uma nova história em sua vida, com um final em que a esperança por tempos melhores encontrasse seu lugar. O “Livro de Aventuras” foi um grande aliado para apropriação pela própria criança da sua história, permitindo ressignificações importantes.

2ª etapa: Coisas que vou fazer

A segunda etapa foi a de uma idealização de um futuro e o encorajamento da capacidade de sonhar. Essa etapa esteve em paralelo com o processo de desabrigoamento, considerando que:

A lei 5 determina um estágio de convivência entre adotando e adotante, considerando-se que a separação do ambiente anterior e a criação de novos vínculos demandam tempo e processamentos psíquicos de lado a lado. Especialmente quando a criança/adolescente está há muito tempo institucionalizado, este processo deverá ser ainda mais cuidadoso, pois ela foi constituída sua identidade nesta Instituição, com um sistema de regras, normas e valores específicos, que são parte constituinte da sua subjetividade. É importante respeitar o necessário processamento de ambos os lados, criança e família para melhor responderem às diversas questões que poderão emergir nesse encontro. Tem se mostrado um recurso bastante significativo para o favorecimento dos laços afetivos entre o adotando e a família adotante

5 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. quando a criança tem a possibilidade de levar, já no estágio de convivência, registros de sua vida anterior, como: álbum de fotografia, desenhos, relatos de momentos importantes de sua vida, cartas, bilhetes, cartões e desenhos recebidos de outras crianças ou de educadores do abrigo. A partir disto a família pode reconhecer e acolher a criança com a sua história vivida (ADOÇÃO NO BRASIL, s/d. p. 14).

É importante ressaltar que todas as crianças que foram separadas de suas famílias e inseridas nesse abrigo, enxergaram a situação da separação como benéfica e já nos primeiros diálogos demonstraram alívio e ansiedade. Identificaram que antes não haviam saídas, dada as situações desfavoráveis em que viviam, mas o acolhimento proporciona acesso à educação, cuidados e a possibilidade de serem inseridas em uma

nova família. Esse pode ser considerado um grande passo para o desenvolvimento da resiliência, que se inicia a partir do acolhimento, o que abrange a recuperação da autoestima, o atendimento de suas necessidades educacionais e a garantia do seu bem estar social.

No primeiro encontro foi apresentada a proposta da atividade e realizada a confecção da capa do livro. Inicialmente, as crianças assistiram ao filme “Up! Altas Aventuras⁶” e após o término do filme, foi realizada uma roda da conversa, com o intuito de trazer uma discussão sobre a obra assistida, e apresentar a proposta para que elas realizassem um livro semelhante ao da personagem. A ideia foi imediatamente aceita por todas.

6 Dirigido por Pete Docter e Bob Peterson. Ano de lançamento: 2009. Classificação: Animação.

7 Nome fictício

8 Nome fictício

Foi explicado que o livro seria delas e que no decorrer das semanas, a oficina pedagógica aconteceria para que pudessem escrever os momentos vivenciados no abrigo e que quando fossem embora, levarão consigo. No segundo encontro, foram entregues: um caderno de desenho e uma diversidade de papéis e materiais para que confeccionassem a capa do livro. O resultado foi de sobremodo positivo, as meninas se dedicaram na elaboração da capa, trocaram informações, interagiram e, como resultado observou-se que as capas evidenciavam o perfil de cada uma, através de caprichos, detalhes sutis e pinturas expressivas. Uma das meninas resumiu esse momento colocando a seguinte frase:

“Eu sempre achei que estava faltando alguma coisa aqui no abrigo, agora eu descobri, era esse livro”. Heloisa⁷ (12 anos).

O objetivo do trabalho foi esclarecido por uma das meninas, a partir da seguinte colocação:

“Esse livro é para usar quando a gente estiver bem velhinha e enrugada e não lembrar mais de nada, aí a gente vai olhar e ver o tanto de coisa que a gente fez e como éramos bonitas”. Giovana⁸(10 anos).

No segundo encontro, trabalhou-se a identidade, onde as meninas especificaram seus dados pessoais, tais como: nome completo, data de nascimento, peso, altura, o que mais gosta de comer, o que amam, o que não gostam, nome do time de futebol preferido, e um espaço descrito como “minha assinatura”, dando abertura para que cada uma criasse a sua; além de um lugar específico para colocar uma foto. Solicitaram auxílio para o preenchimento, pois algumas não sabiam a data de nascimento, mas todas apresentaram dúvidas para preencher questões relativas a peso e altura e também os campos que solicitavam especificar o que amavam e o que não gostavam. Após essa etapa, encontros foram direcionados para escrever e desenhar passeios externos e festas que ocorreram dentro do abrigo, algumas preparadas e organizadas pelas próprias meninas, nesse sentido, cabe ressaltar que:

O abrigo conta com o diferencial de ser um espaço comunitário, com relações de grupo significativas, em que a individuação da criança e do adolescente pode ser construída em função das relações presentes (dentro do abrigo) e das relações possíveis na comunidade (fora do abrigo). (ABRINQ, 2005, p.08).

Na segunda etapa, inicialmente, solicitou-se que elas pensassem sobre o que gostariam de ser quando crescessem e também como será depois que ocorrer o desacolhimento⁹, todas reagiram como se fosse algo novo. Em continuidade a explanação, utilizou-se algumas imagens como exemplos, provocando nelas respostas a cerca de cada assunto, ou seja, a partir de uma imagem que estava relacionada com profissão, as meninas se imaginaram em diversas profissões.

9 Independente do encaminhamento, conforme decisão judicial.

10 Autoria do cantor e compositor Toquinho.

11 Nome fictício

As imagens relativas às viagens, amizades e estudos, proporcionaram colocações muito interessantes, pois elas relacionaram uma imagem à outra, como se a vivência de uma situação fosse dependente da outra. Quando o assunto foi casamento, todas verbalizaram a vontade de casar, contudo, junto com o desejo de ter filhos se tornaram apenas projetos futuros, pois em seus discursos alegaram que não gostariam de ter filhos aos quinze anos. Posteriormente, ao som da música Aquarela¹⁰, e utilizando uma grande quantidade de revistas, foi sugerido que elas procurassem imagens que estivessem relacionadas com aquilo que elas gostariam que acontecessem e assim realizassem uma utopia com relação ao seu futuro.

Ao final, as meninas sonharam com a possibilidade de se tornarem: empresárias, cantoras, que pretendem estudar, namorar e viajar. O casamento já não é mais algo ruim, agora é um projeto em longo prazo e conforme as palavras proferidas pelas próprias meninas, elas serão “*chic's*” e celebridades. As situações que antes pareciam não ter sentido foram substituídas, agora, casar é sinônimo de ser feliz, ter amizades é para se sentir amada e estudar é garantia de um futuro melhor. Contudo, acredita-se que não há melhor maneira de concluir essa etapa, se não elucidando a colocação de Maria¹¹ (08 anos) que enquanto procurava as imagens verbalizou a seguinte frase: “Quando eu crescer eu vou é ser feliz!”.

Resultados e Discussões

Salienta-se que o objetivo dessa oficina pedagógica está em fazer com que o período de permanência no abrigo não se perca, mas que seja positivo na formação de cidadãos resilientes. Independente do tempo de acolhimento, uma história é construída, de medos, alegrias, choros e amizades, na relação com as demais crianças e adolescentes, bem como, com os profissionais da Instituição, que não podem simplesmente serem perdidas no tempo.

“O desabrigoamento, pressuposto básico, só é possível, se houver um trabalho efetivo e de qualidade no abrigo” (ABRINQ, 2005, p.08), ou seja, precisa ser sistematicamente preparado, desse modo, acrescenta-se aqui, que essa oficina está em consonância com esse processo, preparando-as para levar consigo além de sua própria história, a expectativa do futuro incerto, que foi fomentado através das novidades vivenciadas no cotidiano do acolhimento e posteriormente narrado por elas no “livro de aventuras”.

Entretanto, essa oficina constitui-se como um processo contínuo e, portanto, não foi concluída para a finalização desse artigo, uma vez que não houve o desabrigoamento de nenhuma das meninas, e, até a escrita desse continuava-se registrando situações do dia-a-dia e esboçando horizontes de vida.

O trabalho realizado contribuiu para que se pensasse sobre qual o perfil das crianças que a Instituição pretende formar e qual é o seu papel na vida delas. Acolhem-se crianças e adolescentes em situação de risco, com a infância e sonhos interrompidos, todavia, é preciso trabalhar para que além dos cuidados básicos, se tornem sujeitos autônomos e resilientes. Entende-se como resiliente “aquele que decidiu interpretar a adversidade como uma circunstância e um aprendizado da vida. Escolheu a inteligência e a esperança em vez da vitimização e do desespero” (CARMELLO, 2008, p.35).

Por concludente, ressalta-se que os resultados obtidos foram muito positivos, as meninas se familiarizaram com a proposta, e escrever no “livro de aventuras”, é sinônimo de prazer, do começo de um processo de identificação de sua própria identidade. De modo que, não foi mais preciso organizar momentos específicos para escrever, as meninas desenvolveram autonomia, se organizaram em suas atividades cotidianas. Diariamente, passou-se a ouvir os seguintes discursos:

“Eu já tomei banho, jantei e fiz a lição, agora posso escrever no meu livro de aventuras?”

“Pensei em uma coisa nova para colocar no meu livro de aventuras, posso fazer agora?”

A Abrinq desenvolveu uma interessante Tabela (abaixo) onde se pode ver algumas soluções para que o trabalho dentro do abrigo seja potencializado, uma vez que o consideramos como complexo e requer dos educadores um empenho e uma dedicação, talvez incalculável. Após o abrigamento, esses profissionais se tornam um referencial e certamente marcarão a vida dessas crianças para sempre.

Tabela 1 – Remédios propostos pelos profissionais para o abrigo.

Fonte: Fundação ABRINQ. **CONTRA-INDICAÇÃO POSOLOGIA**

INDICAÇÃO

ÂNIMO

Indicado para quem quer mudanças, transformações e ser feliz.

Contra indicado para pessoas limitadas, acomodadas, inflexíveis e mal humoradas.

Tomar várias gotas, várias vezes ao dia. Em caso grave, uma injeção na veia.

ABRIMAX

Indicado como estimulante energético e fortificante

Contra indicado para pessoas desmotivadas, apáticas, que perderam a capacidade de sonhar e amar.

Uma dose diária, spray, drágeas, líquido, nas cores rosa e verde, rosa e verde

amor, verde esperança, morando – maçã.

ABRIGOL

Cápsula da mudança indicado quando a temperatura do abrigo estiver em 39,9°.

Contra indicado quando interrompido pois mata.

Sempre frente as situações críticas, que exigem atitude e ousadia.

RESILIENTIONEX

Liberação lenta indicado para levantar a auto-estima, potencializar a autonomia, para casos de reflexão, valorização do trabalho e estimulante para inter-relacionamentos

Contra indicação: não deve ser ingerido por pessoas inflexíveis, rígidas, que não acreditam no seu potencial e nem valorizam o outro. Pode causar gases.

Tomar uma dose ao acordar, em jejum. Não esquecer de agitar depois.

Conclusão

A convivência diária com as crianças acolhidas institucionalmente proporcionou entendimento de que as situações vivenciadas e a realidade que conhecem, muitas vezes, impedem-nas de enxergar um futuro promissor, o que conseqüentemente “encobre uma das categorias mais essenciais da vida: a esperança” (SOUSA, 2006, p.01).

Durante as conversas, as crianças abrigadas constantemente verbalizavam que algumas situações são abomináveis para elas. Uma dessas situações seria o casamento. Pelo seu relato, é possível depreender que elas cristalizaram o conceito de casamento com aquilo que conhecem sobre o assunto: os relacionamentos são péssimos, morar junto só traz desprazer e medo. Nota-se por alguns de seus argumentos retirados de fragmentos dos diálogos:

- “Casar para quê? Para homem bater em mim?”.
- “Eu não quero casar, quero ter apenas uma filha para dar muita atenção para ela”.
- “No dia que um homem “relar” a mão em mim, eu mato ele”.

As situações que muitas vezes se aglomeram no cenário das experiências, impedem-nas de enxergar que o futuro pode ser diferente, que o percurso pode ser outro e que o final da história ainda não foi construído. Desse modo, buscou-se trabalhar na contramão da certeza que constantemente verificava-se nos discursos, propiciando o entendimento e a importância de enxergar o futuro como incerto, em que emerge um saber sobre outras possibilidades, como aquelas de que, lembrando-se do que lhes aconteceu, não repetam as situações de violência. Assim, se o começo de suas histórias foi delineado de maneira nefasta, em que às crianças era reservado o lugar de objeto de abusos e agressões, em seu *continuun* possam mudar de posição, assumindo o papel de sujeito, protagonista de sua história.

A constatação das certezas prévias quanto a um futuro e um destino infeliz que as crianças acolhidas demonstravam através de seus discursos, mostrou a urgência de um trabalho que potencializasse nelas a resiliência no sentido de criar esquemas de segurança e confiança, que lhes devolvessem a capacidade de sonhar e perceber que o passado não determina o por-vir e uma nova história possa ser contatada. Através de suas ações na oficina pedagógica e na relação com seus monitores, uma experiência pode ser vivenciada, identificando que existem outras saídas e possibilitando que “possam acreditar que fora do abrigo há uma vida a ser descoberta” (ABRINQ, 2005, p.12).

Desse modo, as oficinas pedagógicas constituem-se como importante ferramenta nas mãos dos educadores do abrigo. Através de discussões em pequenos grupos, jogos, dinâmicas e construções de desenhos, é possível vivenciar situações que se não fosse a efetivação dessas oficinas, talvez não ocorresse. Entende-se que o ambiente precisa ser favorável para a aprendizagem, ou seja, que possibilite que cada um se perceba na sua individualidade, que possam se expressar, falar e serem ouvidos, que possam expor suas opiniões, com a certeza de que as diferenças serão respeitadas. “O abrigo, pode ser o lugar em que a criança tenha experiências e relações significativas para viver e desenvolver seu potencial” (ABRINQ, 2005, p.12).

A criança, no abrigo, não pode ser aquela que só recebe apaticamente, sempre no papel de assistida. Precisa ser aquela que se fortalece, que se prepara para criar melhores saídas para a sua vida. E para isto ela tem, sim, que receber. Mas, o que ela mais necessita receber são as ferramentas para criar suas próprias saídas. (ABRINQ, 2005, p.11)

Contudo, considera-se necessário que ocorra a ampliação e que seja um trabalhar constante. Desconstruir bases historicamente construídas pelo capitalismo e marcadas por todo um histórico adverso requer dedicação e certeza do que almeja. O trabalho dentro das instituições de acolhimento é muito complexo, pois se prepara crianças e adolescentes para a vida, e um futuro especialmente incerto. É nessa perspectiva que o educador tem papel fundamental, pois contribui para a formação de cidadãos construtores de sua história e da história do mundo.

Referências bibliográficas:

- ABRINQ, Fundação. **O Abrigo como Possibilidade**. 2005.
- ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**, fascículo 13. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata**. 6ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. 177 p. – (Série legislação; n.1).
- CARMELLO, Eduardo. **Resiliência: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor**, São Paulo: Editora Gente, 2008.

CARTILHA PASSO A PASSO – **Adoção de Crianças e Adolescentes no Brasil.** [s.n.t].

GONÇALVES, Maria José. **Aumentar a resiliência das crianças vítimas de violência.** *Análise Psicológica* (2003), 1 (XXI): p.23-30.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. **Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situações de risco social: histórias e caminhos de resiliência.** Campinas, SP: [s.n.], 2011.

SHAFFER, David R. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência;** tradução Cíntia Regina Pemberton Cancissu; revisão técnica Antonio Carlos Amador Pereira – São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SOUSA, E.L.A. **Furos do futuro: utopia e cultura.** In: Fernando Schuler; Marília Barcellos. (Org). *Fronteiras: arte e pensamento na época do multiculturalismo.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2006, v., p. 167 – 180.

UP – Altas Aventuras. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera . Roteiro: Pete Docter e Bob Peterson. Intérpretes: Edward Asner, Christopher Plummer, Jordan Nagai e Bob Peterson. Intérpretes no Brasil: Chico Anísio, Jomery Pozolli, Eduardo Drummond, Nizo Neto, Reginaldo Primo e outros. [S.l.]: Pixar Animation Studios, 2009. 1 filme (96 min).

QUAL A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO NA LEITURA PARA AS CRIANÇAS

Miriam Ribeiro
Magda Jacira Andrade de Barros

Resumo

Esse artigo torna possível uma ideia central, sobre a importância do ato de ler sob a ótica de vários autores, observando-se que a leitura se faz presente a partir da interação do sujeito com o meio e seu cotidiano, valorizando a leitura de mundo um processo que deve ser incentivado desde a tenra idade, respeitando as etapas do seu desenvolvimento.

Palavras Chave: leitura, criança, importância.

Abstract

This article makes possible a central idea about the importance of the act of reading from the perspective of multiple authors, observing that reading is present from the subject's interaction with the environment and everyday life, emphasizing the reading world a process that should be encouraged from an early age, respecting the stages of its development.

Keywords: reading, child, importance.

Introdução

Formar leitores é uma tarefa que começa mesmo antes da alfabetização e se estende por toda a vida. O papel da escola é fundamental nesse processo. Quando a escola não cumpre esse papel, e com o alto índice de analfabetos funcionais, qualquer iniciativa que vise transformar brasileiros em leitores é extremamente importante.

Segundo *Alliende (1987, p.47)*, “num país castigado pelo analfabetismo, projetos de incentivo a leitura são fundamentais”. Segundo, uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e o Instituto Pró-Livro mostra que 45% da população não lê nenhum exemplar por ano. Desses, 53% dizem simplesmente “não ter interesse” e outros 42% admitem “ter dificuldades”.

Na sociedade Contemporânea, em que se multiplicam diferentes linguagens, a leitura tem um papel de grande destaque na última década. A leitura tem importância fundamental na vida das pessoas. A necessidade de muita leitura está entre todos, pois propicia a obtenção de informações em relação a qualquer contexto e área do conhecimento, assim como, pode constituir-se em fonte de entretenimento. O leitor é sempre parte de um grupo social, no qual ele sempre mostrará sua leitura aos outros, e para a leitura, trará suas experiências de vida e visões individuais do mundo. A leitura é uma das habilidades mais importantes e fundamentais que podem ser desenvolvidas pelo ser humano. Sendo capaz de realizar uma leitura proficiente, ele não só compreenderá o passado, como também poderá estabelecer paralelos sobre a época estudada e a realidade atual. É sobre a importância do desenvolvimento de crianças leitoras que abordarei nesse trabalho.

Resultados e discussões

Para uns, atividades prazerosas, para outros, um desafio a ser conquistado. Segundo, *Lerner(2002, p.20)*, é importante “deixar-se escolher por uma obra-literária”. Etimologicamente, ler deriva do latim “lego/legere”, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos.

Nesta reflexão, enfatizo a leitura da palavra escrita. No entanto, *Luckesi (2003, p.119)* diz que... “a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve

intencionalmente, referir-se a realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos."

Logo, todo ser humano é capaz de ler e lê efetivamente. Deste modo, tanto lê o conhecedor dos signos linguísticos gramaticais, quanto o camponês, "não letrado", que observando a natureza, prevê o sol e a chuva. É importante frisar que a leitura é muitíssimo importante, pois "amplia e integra conhecimentos, abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e a facilidade de comunicação, disciplinando a mente e alargando a consciência." (**Ruiz, 2002, p.35**).

Muitas informações se têm de que o sucesso nas carreiras e atividades na atualidade relaciona-se estreitamente, com o hábito da leitura proveitosa, pois além de aprofundar estudos, possibilita a aquisição dos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade. O objetivo maior ao proceder à leitura de uma determinada obra consiste em "aprender, entender e reter o que está lendo." (**Magro, 1979, p.9**). Por conseguinte, inquestionavelmente, a leitura é uma prática que requer aprendizagem para tal e, sem sombra de dúvida, uma atividade ainda pouco desenvolvida. **Salomon (2004, p.54)** enfatiza que a... "leitura não é simplesmente o ato de ler. É uma questão de hábito ou aprendizagem...".

Além do incentivo e à promoção de espaços permanentes de leitura é preciso criar o prazer para este ofício. O prazer em se ler não é conquista do dia para a noite, como num passe de mágica, espontaneamente. **Dmitruk (2001, p.41)** afirma, convictamente, que... "não importa tanto o que lê, mas como se lê. A leitura requer atenção, intenção, reflexão, espírito crítico, análise e síntese; o que possibilita desenvolver a capacidade de pensar." É preciso saber ler, ler muito e ler bem. Ler com o objetivo. É fundamental compreender que, na formação de cada cidadão bem como de um povo, a leitura é de máxima importância, representando um papel essencial, pois se revela como uma das vias no processo de construção do conhecimento, como fonte de informação e formação cultural. "Ler é benefício à saúde mental, pois é uma atividade neuróbica. A atividade da leitura faz reforçar as conexões entre os neurônios. Para a mente, ainda não inventaram melhor exercício do que ler atentamente e refletir sobre o *texto*." (**Wikipédia, 2006, p.01**).

"O ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, do entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações..." **Paulo Freire**

É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras, permitindo a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e ou fenômenos com os quais defrontamos. **Segundo Paulo Freire (1976, p.21)**, é preciso compreender que, antes de analisar e refletir sobre os aspectos formais da literatura, as crianças têm que gostar de ler. O importante é que seja incentivado o comportamento leitor, possibilitando as crianças o acesso à leitura, levando-as a entrar na aventura com os personagens, buscar textos semelhantes, conhecer mais sobre o autor, trocar indicações literárias.

A leitura nos leva a outros lugares e épocas. Devemos ler para rir, refletir, investigar, lembrar, chorar e até sentir medo. Ler para mergulhar no que os autores e personagens pensam e sentem, no passado, presente ou futuro, em lugares distantes ou que nem sequer existem. Ler porque as narrativas do que se lê ajudam a refletir sobre a vida e a construir significado para ela. Um bom caminho para alavancar o gosto pelos livros é procurar uma comunidade de leitores, onde se encontra pessoas que gostam de ler. Ao compartilhar as impressões sobre uma leitura passam, a saber, os significados que a obra tem para os outros, o que enriquece nosso repertório e facilita a troca de indicações de textos e autores.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se e, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. **Teresa Colomer (2007,**

p.148). "Um leitor competente lê de tudo e passeia por gêneros variados, trilhando o próprio curso." **José Paulo Paes**. Não há idade para dar início a o incentivo à leitura. Quando se lê história para um bebê em voz alta os coloca em contato com outras dimensões das linguagens oral e escrita, que serão importantes em seu desenvolvimento. Eles percebem que a fala do dia a dia é diferente daquela usada numa leitura, que tem cadência, ritmo e emoção. "Entendem que há um começo, um clímax e um desfecho." **Fraulein (2003, p.91)**. Especialistas acreditam que, para alguém se interessar por livros na vida adulta, é fundamental que a palavra escrita esteja ao seu alcance desde cedo.

Ou seja, estimular a leitura dentro do berçário, com bebês que ainda nem aprenderam a falar, pode ser o caminho mais curto para a formação de um futuro leitor. Manuseando um livro, eles são capazes de identificar a existência da grafia e passam a estabelecer uma relação direta com a linguagem escrita, segundo **Fraulein (2003, p. 93)**

3. Desenvolvimento da leitura, segundo Emília Ferreira

De 2 a 6 anos – Pré-leitura

Nessa fase ocorre o desenvolvimento da linguagem oral. Desenvolve-se a percepção e o relacionamento entre imagens e palavras: som e ritmo

Tipo de leitura recomendada: livros de gravuras, rimas infantis, cenas individualizadas.

De 6 a 8 anos – Leitura compreensiva

Nessa fase a criança adquire a capacidade de ler textos curtos. Leitura silábica e de palavras. As ilustrações dos livros facilitam a associação entre o que é lido e o pensamento a que o texto remete.

Tipo de leitura recomendada: Aventuras no ambiente próximo, família, escola, comunidade, histórias de animais, fantasias, problemas.

De 8 a 11 anos – Leitura interpretativa

Nessa fase ocorre o desenvolvimento da leitura propriamente dita. A criança já tem capacidade de ler e compreender textos curtos e de leitura fácil com menor dependência da ilustração. Orientação para o mundo da fantasia.

Tipo de leitura recomendada: contos fantasiosos, contos de fadas, folclore, histórias de humor, animismo.

De 11 a 13 anos – Leitura informativa ou factual

Se as etapas anteriores tiverem sido trabalhadas corretamente, aqui já existe a capacidade de ler textos mais extensos e complexos quanto à ideia, estrutura e linguagem. Começa uma pequena introdução à leitura crítica.

Tipo de leitura recomendada: Aventuras sensacionalistas, detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, histórias de amor.

De 13 a 15 anos – leitura crítica

Nessa fase já se observa uma maior capacidade de assimilar ideias, confrontá-las com sua própria experiência e reelaborá-las, em confronto com o material de leitura.

Tipos de leituras recomendada: Aventuras intelectualizadas, narrativas de viagens, conflitos sociais, crônicas, contos.

A leitura na primeira infância é capaz de proporcionar vários benefícios. Várias funções psicológicas podem ser desenvolvidas, entre elas a memória e a capacidade de estruturar as informações.

A leitura em voz alta para uma criança de até 3 anos ajuda a despertar sua sensibilidade para diferentes formas de fala e ainda tem o efeito positivo sobre a chamada atenção seletiva - a capacidade de se desligar de outras fontes de estímulo, mantendo-se concentrada numa só atividade por períodos mais longos. Ler histórias também ajuda no desenvolvimento da noção de tempo.

"Com a prática da leitura, os bebês desenvolvem estruturas para ordenar o mundo com base no critério de temporalidade. **Vidigal de Paula (2003, p.99)**". A leitura é sempre,

desde o começo, um ato concentrado na construção do significado, o significado não é um subproduto da oralização, mas o guia que orienta a seleção da informação visual; as crianças reelaboram simultaneamente o sistema de escrita e a linguagem que se escreve. É importante formar leitores, portanto, toda proposta de leitura deve estar centrada na construção do significado também desde o começo.

Para construir significado ao ler, é fundamental ter constantes oportunidades de se enfrontar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que pode "dizer" neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência linguística específica em relação à língua escrita. Considerando apropriações das leituras realizadas percebi a importância em observar e estimular habilidades, ajudando a criança a perceber o que está lendo, ler unidades de pensamento e não palavras por palavras, relacionando ideias, ajustando a velocidade (ritmo) da leitura ao assunto do tema ou texto que está lendo, avaliando o que está lendo, aprimorando seu vocabulário o que facilitará sua compreensão textual.

É importante saber quando começar e quando interromper a leitura, discutir o que está lendo, pois segundo *ECCO (2004, p.80)*, o diálogo é a condição necessária para a indagação, para a intercomunicação e troca de saberes.

Também adquirir livros que são fundamentais, os clássicos por exemplo. Frequentar espaços e ambientes que contêm acervo literário (bibliotecas), procurando ler assuntos variados. Criar o hábito de ler muito, sempre que possível o que promoverá sua formação leitora. Segundo *Colomer*, "andare entre livros" é a condição essencial da educação literária das novas gerações.

Portanto, devem ser parte do planejamento em leitura: o ler, o compartilhar (leitura socializada), o expandir (leitura integrada nos objetivos escolares) e o interpretar (leitura integrada na programação do ensino literário). E para isso a leitura de obras literárias integrais é uma atividade que se situa no centro da tarefa de alcançar esses objetivos do modo mais amplo possível, tanto em profundidade quanto em extensão social. (*2007, p.197*).

E ainda afirma *Colomer*, que o desejo de todos é que os livros e os professores trabalhem juntos para consegui-lo. (*2007, p. 199*). "Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita..." *LERNER (2002, p.73)*.

Segundo *Freire*, nos educamos a vida inteira. Até o momento da morte para ele se constitui num ato educativo. A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi à leitura da "palavra mundo".

Na verdade, aquele mundo especial se dava a ele como o mundo de sua atividade perspectiva, por isso, mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto em cuja percepção experimentava e, quando mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão ia aprendendo no seu trato com eles, na sua relação com seus irmãos mais velhos e com seus pais. (*1988, p.8-14*).

Considerações finais

Concluindo, a leitura é muito importante, pois além de ser o veículo eficaz contínuo de aprendizagem, também auxilia o desenvolvimento harmonioso da personalidade. Muito tem sido falado sobre estimular o hábito da leitura desde cedo, permitir às crianças a proximidade com os livros e a falta de vontade dos adolescentes para ler.

Só que nada adianta promover a leitura se não for levado em consideração o nível de desenvolvimento do leitor. Todos nós sofremos alterações cognitivas ao longo de

nossas vidas e essas alterações são ainda mais fortes durante o desenvolvimento cognitivo, que ocorre dos 3 aos 15 anos de idade aproximadamente. Ao longo desse período desenvolve-se nossa personalidade e ao mesmo tempo, nosso entendimento do mundo como um todo. A partir daí, também há as etapas do desenvolvimento da leitura citada acima que, se trabalhadas de forma correta, tende a evoluir de forma linear.

Ler é um instrumento de educação, proporciona condições de formar espíritos críticos, e é uma fonte de crescimento interior. Ler não é apenas instruir, mas divertir e enriquecer, não se reportando apenas a escola. Em todo esse processo os pais também tem uma grande importância, devem aumentar a autoestima da criança elogiando todos os progressos, até os aparentemente mais insignificantes, incentivando visitas regulares às bibliotecas e fazendo leituras e contando histórias para as crianças. Frente à variedade de leitura oferecida no mercado, a escolha de livros para as crianças tem que ser um trabalho cuidadoso e criterioso, respeitando sua idade cronológica, afetiva e fisiológica, pois é óbvio que dois indivíduos com a mesma idade cronológica poderá encontrar-se em etapas de desenvolvimentos bem distintos.

Há uma fragilidade no sistema educacional brasileiro e acredito na necessidade urgente de medidas mais amplas e eficazes no sentido de promover a cultura, e consequentemente projetos que incentive a leitura promovendo a descoberta e a motivação de um bom leitor. Ler é mais do que uma simples decodificação, é saber ler, compreender o que foi lido, interpretar o sentido e reter essas informações de maneira que possa transferi-la para seu cotidiano, fazendo análises críticas e dando opiniões pessoais traçando paralelos entre o que vivenciou com a leitura. É como diz... **Ruiz (p.4, 2002)**, "*Quem lê constrói sua própria ciência*".

Referências Bibliográficas

- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 215 p. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**, 280 págs., Global Editora, 2007.
- DMITRUK, H.B. (Org.) **Diretrizes de Metodologia**. 5. ed. Chapecó : Argos, 2001
- ECCO, I.A **prática educativa escolar problematizadora e contextualizada: uma vivência na disciplina de história**. Erechim, RS: EDIFAPES, 2004.
- FERREIRO, Emília. **O processo de ensino e o desenvolvimento integral do educando**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002
- LUCKESI, C.C.(et.al.) **Universidade: uma proposta metodológica**. 13. ed. São Paulo : Cortez, 2003
- MAGRO. M.C. **Estudar também se aprende**. São Paulo: EPU, 1979
- NOLL, J.G. "*O nervo da noite*". Ed. Scipione, 2009, 48 p.
- RUIZ, J.A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- SALOMON, D.V. **Como fazer um artigo**. 11. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- VIDIGAL DE PAULA, F. e outros. **A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura**. 1. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, v. 1, p. 91-99.
- WIKIPÉDIA. Leitura. <http://wikipedia.org/wiki/Leitura>. Acessado em 30/07/2012.

A SEXUALIDADE NA ESCOLA: O DITO E O INTERDITO ENTRE ALUNOS (8 A 10 ANOS), PAIS E PROFESSORES

Rosemary Borges Carvalho Lopes¹
Angela Harumi Tamaru²

Resumo

Este trabalho, que tem como tema “A Sexualidade na Escola: O Dito e o Interdito entre Alunos (8 a 10 anos), Pais e Professores”, trata de assuntos relacionados à Orientação Sexual das crianças do ensino fundamental entre oito e dez anos. Para entendermos a necessidade e urgência de se trabalhar Orientação Sexual ainda na infância, precisamos nos fundamentar nas teorias de alguns estudiosos do tema utilizando alguns livros que o abordam, tais como: Freud e a Educação (1997), Manifestação da Sexualidade da Criança (1997), Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Sexualidade(s) e infância(s) (1999), entre outros. Escolhemos este tema para podermos nos aproximar e compreender melhor como se pode trabalhar Orientação Sexual na infância. O objetivo desse trabalho é conscientizar pais e professores sobre a necessidade e urgência de educarmos sexualmente nossas crianças do ensino fundamental entre oito e dez anos.

Palavras- Chave: Educação Sexual – Educação - Tabu

Abstract

This work, which has the theme "Sexuality in Schools: The Said and Interdict among students (8-10 years), Parents and Teachers, addresses issues related to Sexual Orientation of elementary school children between eight and ten years. To understand the need and urgency of working Sexual Orientation in childhood, we need to support the theories of some students of the subject using a few books that address, such as Freud and Education (1997), Expression of Sexuality of Children (1997), Transversal Themes of the National Curriculum (1998), Sexuality (s) and child (s) (1999), among others. We chose this theme to be able to approach and understand how we can work Sexual Orientation in childhood. The aim of this work is to educate parents and teachers about the need and urgency to sexually educate our elementary school children between eight and ten years.

Keywords: Sex Education – Education - Tabu

1 Introdução

Os livros **Freud e a Educação** (1997) e **Manifestação da Sexualidade da Criança** (1997), **Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais** (1998) e **Sexualidade(s) e infância(s)** (1999), entre outros, prepararam-nos para lidar com assuntos relacionados à Orientação Sexual das crianças do ensino fundamental entre oito e dez anos.

É de extrema urgência que pais e professores se preocupem em Orientar Sexualmente as crianças ainda na infância. Educar exige trabalho, cuidado e responsabilidade, pois, se não fizermos tal educação agora, poderá ficar mais difícil futuramente, por conta dos conflitos emocionais e sexuais.

Não podemos deixar, portanto, a criança curiosa a respeito das questões abordadas, pois estas acabam por criar um mundo preconceituoso e temido.

¹ Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil
(Rosemary-borges@hotmail.com)

² Profa. Dra. do curso de Pedagogia e do curso de Psicopedagogia *Lato Sensu*, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (angelatamaru@nwk.edu.br)

A criança tem o direito de sentir que seu corpo é admirável e bom, e que é somente dela, e apenas ela poderá decidir quem pode vê-lo ou tocá-lo. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 58).

2 Discussões Bibliográficas

Consideramos válido começar este tópico com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pois julgamos ser de extrema necessidade a Orientação Sexual por ser algo essencial à vida e à saúde do ser humano. Está relacionada com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade, incluída a importância de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada, entre outras questões relativas ao tema. A orientação sexual contribui para a superação de tabus e preconceitos ainda enraizados no contexto sociocultural brasileiro. A falta de preparo dos professores, que consideram o tema tabu, tem como consequências a gravidez precoce e a contração de doenças sexualmente transmissíveis, que podem acarretar fatalidades se não tratadas adequadamente como AIDS, sífilis, câncer, entre outras debilidades relativas ao assunto.

De acordo com o PCN (1998) as expressões da sexualidade estão sendo realizadas por todas as idades. Ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas nas escolas, com a ideia de que é um assunto para os pais. Embora não percebam, toda família educa sexualmente suas crianças, mesmo não falando abertamente sobre isso. O fato de a família ter costumes antiquados, liberais ou progressistas, seguir ou não uma religião, da maneira como o faz, é muitas vezes fundamental na educação das crianças. Pode-se dizer que é no seio familiar que as crianças recebem a maior parte do conhecimento sexual, e que, a partir daí, vai construindo e expressando a sua sexualidade.

Se as palavras e atitudes dos pais mostram o primeiro importante exemplo da educação sexual das crianças, muitos outros fatores sociais e milhares de estímulos farão parte desse aprendizado. De acordo com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares (1998), todas as pessoas de seus convívios, sejam elas crianças, jovens e adultos, ao manifestar sua sexualidade, ensinam coisas, transmitem conceitos e ideias, tabus, preconceitos e estereótipos que vão dando forma à educação sexual.

Se houver de fato interesse dos pais em auxiliar seus filhos a desenvolver sua sexualidade, esta ocorrerá tão espontânea quanto instruir seus filhos no controle de suas funções motoras, e demais desenvolvimentos, pois é dever dos pais privar seus filhos de alguns constrangimentos e humilhações.

Ainda sobre os Parâmetros Curriculares (1998), a sexualidade no âmbito escolar não se escreve apenas nas portas de banheiros, muros e paredes. Ela abrange a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e convivência social entre eles. Querendo ou não, a escola transmite alguns valores mais ou menos rígidos, dependendo do profissional naquele momento.

De acordo ainda com os Parâmetros Curriculares (1998), as escolas ensinam sobre o aparelho reprodutor em Ciências Naturais. Usam debates para falar sobre reprodução humana, com informações ou noções do corpo humano. Esse ensinamento não abrange as ansiedades e curiosidades das crianças, pois muitas vezes focaliza apenas a parte biológica do corpo e não abrange a dimensão da sexualidade.

Instruir sexualmente uma criança não diz respeito apenas a ensinar para as meninas sobre menstruação e, para os meninos, ejaculação; orientar sexualmente uma criança vai muito além de ensinar sobre o corpo humano.

De acordo com Sabá, a curiosidade é uma força impulsora de grande valor e encontra se latente por trás de toda sede de verdade da criança. Ao lhe negar, ou mentir-lhe ou

responder-lhe com evasivas, procurará informações o mais das vezes em fontes pouco idôneas, podendo isso ocasionar profundos traumas.

A autora deixa claro que toda criança que pergunta sobre como nasceu, donde veio, já sabe de antemão a resposta. Mas é um saber confuso, é a observação consciente do mundo circundante que a leva a isso. E ela necessita menos conhecer os detalhes fisiológicos e biológicos do parto e da reprodução do que, acima de tudo sabê-lo, por parte de seus pais e dos que a rodeiam.

Deve sentir que tudo é natural, faz parte da vida e da natureza que a cerca. Sabemos que sempre que não seja intimidada por uma atitude hostil de parte do adulto, não deixará de perguntar, de repetir as mesmas perguntas senão quando tenha conseguido penetrar no problema, inclusive no plano afetivo.

Os Parâmetros Curriculares (1998) nos deixa claro também que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são pessoais mediante o conhecimento das origens de cada um, bem como o desejo de saber. Quando a curiosidade da criança é sanada, o desejo de saber se impulsiona ao longo da vida, enquanto, ao contrário, gera ansiedade, tensão e, conseqüentemente, acanhamento da capacidade investigativa. Em uma sala de aula onde as crianças possam tirar suas dúvidas e continuar fazendo novas perguntas, a dinâmica serve para aliviar as ansiedades que atrapalham no aprendizado escolar.

Vejam as orientações que são dadas por uma estudiosa do tema:

As crianças devem receber educação sexual assim que demonstrem algum interesse pela questão. Essa resposta é uma decorrência natural do fato de entender que, se já existe na experiência da criança algo de natureza sexual, não há por que negar a ela as informações através das quais poderá dominar, intelectualmente, o que já é conhecido no plano da vivência. (KUPFER, 1997, p. 46).

Para que a escola tenha uma visão ampla das experiências dos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, segundo os Parâmetros Curriculares (1998), é preciso reconhecer que desempenha um importante papel na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar e que abrange várias dimensões do ser humano.

As crianças necessitam da família para se sentirem seguras e compartilhar dúvidas sobre sexo, sexualidade e seus sentimentos, pois elas não têm estrutura suficiente para entender sobre o assunto abordado. Cabe aos pais orientá-las juntamente com a escola.

Nunes e Silva (1997) afirmam que pais e educadores estão unidos por uma única causa: educar sexualmente nossas crianças, ainda que estes estejam sendo omissos quanto a esta educação, afirmando que não se encontram preparados para tais questões. Defende ainda que esses não acrescentam nada com esta omissão, dado que as crianças os têm como condutores da sociedade.

Educar exige trabalho, cuidado e responsabilidade. A educação sexual do ser humano jamais poderá ser deixada fora do processo educacional. Se não educarmos sexualmente nossos filhos enquanto crianças, ficará muito difícil o acesso a eles quando adultos, por conta dos conflitos emocionais e sexuais.

Provavelmente, uma criança que não tem orientação sexual vive ansiedades, sofrimentos, temores por pensar que um simples beijo pode engravidar, vivem angustiadas por não ter para quem contar ou dividir suas paixões e seus desejos.

Kupfer (1997) defende que os professores devem ser capacitados para orientar sexualmente as crianças. As respostas para suas perguntas não devem ser negadas, mas explicadas para que não haja dúvidas por parte da criança. Afinal, a sexualidade é natural dos seres humanos, uma função como tantas outras, como comer, caminhar, ler, etc.

A educação sexual deveria começar na infância, pois não devemos subestimar a capacidade de compreensão de nossas crianças, porque elas sabem muito mais sobre sexualidade do que as crianças de outras gerações sabiam.

Assim, a sexualidade deve ser tratada com naturalidade, carinho e honestidade respeitando o espaço do processo educacional da criança. Não podemos deixar, portanto, a criança curiosa a respeito das questões abordadas, pois estas acabam por criar um mundo preconceituoso e temido.

Em diversas passagens do livro, o autor explicita a omissão dos pais e professores sobre a educação sexual de nossas crianças. Menciona que, para um bom desenvolvimento da educação sexual por parte da criança, é necessário que haja parceria entre pais e educadores. Deste modo, é de extrema importância que os professores sejam capacitados para falar sobre educação sexual, ainda que estes trabalhem os conteúdos de forma que sua própria “posição inconsciente” não os impeçam a ter verdade sobre a sexualidade.

Tendo em vista as referências descritas e analisadas, pretende-se saber nesta pesquisa como pais e professores podem contribuir para a educação sexual das crianças entre oito e dez anos, no sentido de instruí-las sexualmente.

A orientação sexual na escola, segundo o PCN (1998), propaga a saúde das crianças. Com esse trabalho possibilita realizar ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis de forma mais eficaz, bem como abuso sexual e gravidez indesejada. Referente à gravidez indesejada, o debate sobre a contracepção, o conhecimento e a disponibilidade sobre os métodos anticoncepcionais e a reflexão sobre a própria sexualidade ampliam os cuidados necessários quando se quer evitá-las. Para prevenir o abuso sexual com crianças, pode-se conscientizá-las em tomar o corpo como seu, que este lhes pertence e só será tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde ou higiene, contribuindo assim com o fortalecimento da autoestima sem se submeter ao outro, pois:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem estar das crianças, dos adolescentes e jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (PCN Temas Transversais, 1998, p. 293).

Segundo estatísticas publicadas no Jornal de Nova Odessa (JNO), em 17 de maio de 2011,-a cada quinze segundos, uma criança é abusada sexualmente lembrando, que a maioria desses casos não é reportada, tendo em vista que as crianças têm medo de dizer a alguém o que se passou com elas.

Abuso é o uso do poder de um adulto ou outra criança para ferir, humilhar, negligenciar ou impor comportamentos sexuais a uma criança que não tem o poder de se proteger. Abuso sexual é entendido como qualquer conduta sexual com uma criança levada a cabo por um adulto ou por outra criança mais velha. O abuso sexual às crianças pode ocorrer na família, através do pai, do padrasto, do irmão, mãe, madrasta, tia ou qualquer outro parente. Outras vezes, ocorre fora de casa, como, por exemplo, na casa de um amigo da família, na casa da pessoa que toma conta da criança, na casa do vizinho, de um professor ou mesmo por um desconhecido. Embora o maior número de casos ocorra intrafamiliar mesmo. (JNO, 2011).

É nesse sentido também que pais e professores precisam orientar sexualmente as crianças, pois muitas delas não têm malícias, tampouco veem maldades em atos praticados por alguns adultos. Uma vez ciente sobre esses atos e acontecimentos, estas estarão preparadas, e saberão se alguém tocar seu corpo por maldade, assim, uma vez - instruídas, não permitirão que o abuso sexual ocorra.

As crianças que sofrem esse tipo de abuso não estão preparadas para esse estímulo sexual, por isso ficam tão vulneráveis a problemas emocionais. Mesmo conhecendo e

apreciando a pessoa que o abusa, sente-se profundamente conflitante entre a lealdade para com essa pessoa e a percepção de que essas atividades sexuais estão sendo terrivelmente más. Para aumentar ainda mais esse conflito, pode experimentar profunda sensação de solidão e abandono. (JNO, 2011).

Por esses e outros motivos que pais precisam se unir e reivindicar juntos para que uma orientação sexual de qualidade seja incluída em sala de aula com professores preparados para abordar o assunto, porque “o sexo e a sexualidade têm funções que vão muito além da procriação e até mesmo do prazer”, pois não instruir é permitir, instruir é combater. O tema abordado não é responsabilidade somente dos pais, cabe à escola complementá-los.

Caso não ocorra esse vínculo de orientações entre pais e professores, as crianças estarão cada vez mais expostas ao risco e “sendo assim a criança desenvolve uma baixa autoestima, e adquire uma representação anormal da sexualidade. “Perde a confiança nos adultos e pode ter dificuldades para estabelecer relações harmônicas com outras pessoa”. (JNO, 2011).

De acordo com o JNO, as vítimas de abuso são convencidas pelo abusador de que não devem dizer nada a ninguém. A primeira intenção da criança é, de fato, avisar alguém sobre seu drama, mas, em geral, nem sempre ela consegue fazer isso com facilidade, na maioria das vezes, porque sofre ameaça de quem abusa. Por isso os pais precisam estar conscientes de que as mudanças na conduta, no humor e nas atitudes da criança (em casa e na escola) podem indicar que ela é vítima de abuso sexual.

É de extrema importância que os pais estabeleçam vínculos com seus filhos a ponto de conhecê-los profundamente. A partir do momento em que os pais mantêm com seus filhos um relacionamento cordial envolvendo amor e confiança, eles saberão de fato quando algo errado ocorreu ou está ocorrendo, devido às mudanças de comportamentos e atitudes.

O JNO nos deixa claro que o importante é lembrar que, no momento em que esse incidente vem à tona, devemos considerar que o bem estar da criança é a prioridade. É necessário informar o conselho tutelar sobre o ocorrido, consultar médicos e psicólogos. Também dar-lhe apoio e carinho, este é o primeiro passo para ajudar no restabelecimento de sua autoconfiança, na confiança nos outros adultos e na melhoria de sua autoestima.

Como bem lembra o JNO, como adultos preocupados com o futuro da nossa sociedade e com zelo pelo nosso próximo, precisamos nos responsabilizar por uma infância melhor para nossas crianças, protegendo-as e engajando-nos nesse enfrentamento. Precisamos quebrar esse silêncio que a violência propõe.

Devemos lembrar também que; a violência sexual é considerada um crime hediondo, e jamais devemos ocultar essa barbárie permitindo que isso ocorra com as crianças, pois é nosso dever como pais e ou professores orientá-las e protegê-las.

Como propõe os Parâmetros Curriculares (1998), é de grande importância à sexualidade no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas. Ela manifesta desde o nascimento até a morte, a cada etapa do desenvolvimento humano, de diferentes formas, sendo construída no decorrer da vida. A sociedade impõe regras para o comportamento sexual das pessoas. O que se propõe com a Orientação Sexual é a importância a todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além das implicações políticas. Portanto:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano

fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico”. (PCN Temas Transversais, 1998, p. 295).

De acordo com os Parâmetros (1998), a interação entre mãe e filho desperta nele as primeiras vivências de prazer. A sexualidade infantil se manifesta desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância, contudo:

Assim como a inteligência, a sexualidade será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Os adultos reagem de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz na região genital e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou “juízo” do mundo adulto em que estão imersas, permeado de valores e crenças atribuídos à sua busca de prazer, os quais estarão presentes na sua vida psíquica. (PCN Temas Transversais, 1998, p. 296).

Os Parâmetros (1998) nos deixa claro que a criança se descobre num corpo sexuado de menina ou menino a partir da exploração do próprio corpo, na observação de outros corpos, e a partir das relações familiares. Preocupa-se com as diferenças entre os sexos, e todas as expressões que distinguem o homem e a mulher. Ser homem ou mulher se dá pelo tratamento que difere meninos e meninas, inclusive nas manifestações ligadas a sexualidade, e pelos padrões sociais estabelecidos de feminino ou masculino. Esses padrões são representações sociais e culturais construídos através das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, recebendo o nome de “relações de gêneros”. Essas representações são referências indispensáveis para a construção de identidade da criança.

Segundo o PCN (1998) os conceitos sobre a sexualidade infantil vêm desde o começo deste século, e até hoje não são conhecidas ou aceitas por alguns profissionais que trabalham com crianças, inclusive educadores. Alguns educadores acham que as crianças são “puras” e “inocentes”, que não expressam sexualidade por não as ter, que suas manifestações subentendem como algo “feio, sujo, pecaminoso”, devido à má influência de adultos. No entanto, outros educadores entendem a importância da sexualidade para o desenvolvimento das crianças, pois

são vistas como manifestações de uma suposta inocência pueril e infantilizada. Tomam formas de um inconsciente mágico e mitológico, onde a sexualidade é vista como que despida de suas dimensões de medos e dores. Há uma certa sublimação da sexualidade genital e apresenta-se a descoberta da criança neste campo de maneira idealista e fantástica. Esta imaterialidade faz com que os pais sempre acreditem que seus filhos permanecem infantis e pueris. (NUNES; SILVA, 1997, p. 130).

Conforme os Parâmetros (1998), a partir do momento em que a escola inclui educação sexual em seu projeto educativo, esta deve ter uma definição clara e explícita dos princípios trabalhados na Orientação Sexual para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo das crianças.

Cabe à escola orientar sexualmente as crianças, de forma clara, que as levem a entender que educação sexual do homem e da mulher não é voltada somente para o matrimônio, maternidade e paternidade. Caso contrário, esta será uma educação equivocada, pois educação sexual vai muito além.

A educação sexual pode e deve ter na escola um de seus espaços. É preciso lutar pela conquista desse espaço para resgatar a educação sexual da clandestinidade a que foi confinada. (GOLDBERG, 1984, pp. 93, 94).

A sexualidade é abordada de acordo com o PCN (1998), primeiramente no espaço familiar, através das interações entre pais e filhos. Assim às claras ou não, são passados os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças os adotem também.

Falar sobre sexo é uma tarefa difícil para a maioria dos pais de hoje, quer com seus filhos, quer entre si. (CALDERONE, 1986, p. 11).

Os laços afetivos entre pais e filhos crescerão na medida em que a verdade se fizer presente, solidificando a ligação familiar, gerando confiança e segurança. (SOUZA, 1990).

Falando sobre PCN (1998), Cabe à escola discutir os diferentes pontos de vista, valores e crenças que existem na sociedade, auxiliando desta forma a formação da criança através da reflexão. O trabalho de Orientação Sexual na escola não substitui nem concorre com a função da família, apenas complementa. A Orientação Sexual da instituição escolar precisa ser planejada com intervenção dos profissionais da educação.

O PCN (1998) propõe uma Orientação Sexual que faça com que a criança entenda as mensagens transmitidas pela mídia, família e outras instituições da sociedade. É preciso que não se deixe lacunas nas informações já existentes na criança, dar a ela possibilidades de formar suas próprias opiniões sobre o assunto e desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele passa a nomear como seus.

As crianças que têm suas dúvidas sanadas a respeito da sexualidade são menos agitadas e menos angustiadas em sala de aula. Esses são alguns resultados para experiências bem sucedidas em escolas que realizam este trabalho, no entanto, “os pais, em sua maioria, delegam à escola e aos educadores a tarefa de falar de sexo e conformar a sexualidade dominante de seus filhos”. (NUNES; SILVA, 1997, p. 131).

Conforme o PCN (1998) as carícias no próprio corpo, a curiosidade sobre o corpo alheio, as brincadeiras com colegas, as piadas e músicas referente a sexo, as perguntas ou ainda imitações de gestos são manifestações mais frequentes da sexualidade. Essas manifestações também acontecem no recinto da escola, cabem a ela expor claramente as referenciais e os limites e trabalhar conscientemente as expressões da sexualidade dos alunos. O esclarecimento de dúvidas e curiosidades sobre esse tema nos espaços escolares deve contribuir para que a criança aprenda a diferenciar as manifestações de sua intimidade e privacidade dos pertencentes ao convívio social.

As brincadeiras com contato corporal e a manipulação curiosa e prazerosa dos genitais são processos contínuos nas crianças. Cabe ao educador apontar que tal comportamento é inadequado no ambiente público, o educador não deve em momento algum condenar ou aprovar essas atitudes, mas contextualizá-las. Compete ao educador entender que essas atitudes da criança não precisam ser levadas até os pais. É função da escola impor limites para seus alunos sobre o que pode ou não acontecer dentro dela.

É normal que a criança seja curiosa, cabe ao educador identificar e sanar essas curiosidades, permitindo que as dúvidas sejam postas e o assunto possa ser tratado de forma clara e direta, de forma que não haja mais dúvidas. Se todos se interessarem pelo assunto, o educador deve oferecer espaço para debate e explicações, porque “o bem estar sexual passa pelo esclarecimento das questões que estão sendo vivenciadas pelas crianças e pelos jovens e é favorecido pelo seu debate aberto, nas diversas etapas do crescimento”. (PCN Temas Transversais, 1998, p. 302).

Apesar de a sexualidade estar presente na vida das crianças, essas parecem estar desorientadas sobre o assunto. É de extrema relevância que pais e professores vejam a criança como um indivíduo que têm opinião e vontade própria.

Pais e professores precisam trabalhar a sexualidade das crianças, enfatizando sua importância e permitir que elas se expressem, dialogando sobre suas dúvidas. Toda criança que tem de fato uma orientação sexual, seja pelos pais ou professores, torna se mais consciente e passa a cuidar melhor de seu corpo, não permitindo, dessa forma, que outros o toquem, evitando assim, em muitos casos, o abuso sexual. Esta criança, certamente, será um adulto mais consciente, responsável e, acima de tudo, mais feliz em descobrir aos poucos sua sexualidade, o que é, e para que serve.

A partir do momento em que o adulto sana as dúvidas da criança, essa passa a tomar melhores decisões relacionadas à sexualidade. Conversar sobre o assunto de uma

maneira que supra de fato as necessidades da criança pode contribuir para um aperfeiçoamento à educação e formação total do indivíduo, incluindo, assim, aspectos ligados à vida sexual, emocional e social.

Como bem lembra os Parâmetros (1998), é essencial que o educador reconheça que é direito da criança a busca do prazer e as curiosidades manifestas referentes à sexualidade, porque fazem parte do seu processo de desenvolvimento.

Assim, é essencial que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores para um trabalho consciente de Orientação Sexual. Estes precisam esclarecer somente as dúvidas que não sejam referentes às suas intimidades, precisam se dispor para conversar a respeito dos temas propostos e tratar de questões de forma direta e esclarecedora. Portanto, “é necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema”. (PCN Temas Transversais, 1998, p. 303).

Quando falamos em orientação sexual, não queremos dizer que seja necessário despejar, de uma única vez, todas as informações existentes sobre sexualidade, mas devemos sanar gradativamente a curiosidade da criança numa linguagem clara e objetiva que elas possam entender, usar toda franqueza quando falar sobre o assunto, sem rodeios e sem apelidos.

Referindo-nos sobre os Parâmetros Curriculares (1998), o trabalho de Orientação Sexual dada na escola é a continuação à educação dada pela família. Com essa reciprocidade, pretende-se fazer com que a sexualidade deixe de ser tabu e possibilite a troca de ideias entre esta e as famílias. É essencial que os pais apoiem os trabalhos desenvolvidos com os alunos, pois esse apoio é um aliado importante para um bom resultado de Orientação Sexual na escola.

A escola não deve julgar como certa ou errada a educação dada por cada família. Seu papel é de dar espaço para que grande número de ideias e valores pessoais sobre sexualidade possam se expressar, neste meio, “pais e educadores estão unidos pela mesma responsabilidade social de gerar, preparar, enquadrar e habilitar as novas gerações ao convívio e reprodução material e simbólica do grupo social a que pertencem” (NUNES; SILVA, 1997, p. 121).

As crianças entre oito e dez anos estão entrando na pré-puberdade, e é essa faixa etária o momento preciso das informações adequadas, principalmente para evitar gravidez indesejada na adolescência.

É fundamental que nós possamos enfrentar esse tema com tranquilidade, respeitando culturalmente cada família, cada professor e cada escola, para que possamos garantir às nossas crianças as informações apropriadas relacionadas ao tema.

Devemos nos preparar para educar sexualmente nossos filhos, educar exige trabalho, cuidado e responsabilidade. A educação sexual do ser humano jamais poderá ser deixada fora do processo educacional. Se não o fizermos enquanto crianças, ficará muito difícil o acesso a eles quando adultos, por conta dos conflitos emocionais e sexuais. As respostas para suas perguntas não devem ser negadas, mas explicadas de forma correta para que não haja dúvidas por conta da criança. Afinal, a sexualidade é natural dos seres humanos, uma função como tantas outras, como comer, caminhar, ler, etc.

A educação sexual, portanto, deveria começar na infância, pois não devemos subestimar a capacidade de compreensão de nossas crianças, porque elas sabem muito mais sobre sexualidade do que as crianças de outras gerações sabiam. Visto isso, a sexualidade deve ser tratada com naturalidade, carinho e honestidade, respeitando o espaço do processo educacional da criança.

Tendo em vista as referências descritas e analisadas, pretende-se saber como pais e professores podem contribuir para a educação sexual das crianças entre oito e dez anos, no sentido de instruí-las sexualmente, pois

Uma educação errada, baseada numa moral hipócrita, que nega as raízes do homem, tem sido a maior responsável pelas dificuldades que a maior parte das pessoas encontra em encarar a sexualidade própria e alheia, assumi-la e vivenciá-la. (TELES, 1975, p. 74). Instruir sexualmente as crianças é dever de pais e professores, por isso eles devem estar sempre atentos quanto a essas necessidades, pois as crianças estão crescendo e as informações estão incompletas. Muitas vezes, elas não sabem o nome formal de seus órgãos sexuais, chama-os por palavras de punho popular. As crianças do mundo atual vão muito além com as novas informações tecnológicas, antes mesmo de nós darmos informações a elas, estas já foram buscar os novos meios de comunicação, muitas vezes erroneamente. Não devemos subestimar a capacidade de entendimento das crianças, pois elas são muito inteligentes, espertas e capazes de entender o assunto, se tratado abertamente de forma natural. Por isso é muito importante que pais e professores conversem com as crianças, para que elas possam ter suas dúvidas sanadas de acordo com suas curiosidades e necessidades. Os pais também precisam saber o que seus filhos pensam sobre a sexualidade, o que imaginam e fantasiam o que precisam e querem de fato saber.

Sabemos que o tema sexualidade é assustador por vários motivos, principalmente por ainda ser visto como tabu. A orientação sexual não pode mais ficar fora do currículo escolar, é urgente que ela seja retirada do papel e inserida nas propostas pedagógicas da escola, por esta ser considerada “um dos importantes espaços institucionais onde o poder disciplinador se faz presente” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 34). “A educação é inerente ao homem”, para sair da condição animal e conviver em sociedade. A criança instruída sobre sua sexualidade poderá se prevenir contra doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce indesejada. “O sexo e a sexualidade têm funções que vão muito além da procriação e até mesmo do prazer” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 28).

“A sexualidade ‘era’ considerada como algo impuro, conducente ao pecado do corpo e da alma, mas à qual se tinha, inevitavelmente, de recorrer para assegurar a reprodução da espécie”. (VILAR, 1996, p. 15).

É considerado vergonhoso que, nos dias atuais, a Orientação Sexual nas escolas ainda não seja feita. Essa questão deveria estar sendo discutidas nas instituições de ensino, pois não se sabe a qualidade das informações sobre o tema no meio social. O tema é exposto a todo o momento das mais variadas formas, na mídia de modo geral, tais como televisão, revistas e até mesmo jornal, por isso que é urgente tal orientação no espaço escolar. Se houvesse orientações sexuais, com professores comprometidos e responsáveis, as crianças não precisariam comprar revistas em bancas de jornal para ler sobre o assunto, que é de grande relevância para elas. As informações das revistas, muitas vezes, são errôneas, ao invés de orientar corretamente os leitores, elas impõem métodos e regras para melhorar o desempenho sexual. As escolas não podem mais aceitar que as questões sobre a sexualidade de seus alunos passem despercebidas ou que sejam motivos de gozação por outros. “No Brasil, a Educação Sexual passou e passa por movimentos que avançam e recuam e ainda não está incorporada ao sistema educacional” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 50).

Uma vez sanada as curiosidades das crianças, estas saem do mundo fantasioso para o da realidade, do qual a sexualidade humana faz parte. A Orientação Sexual vai além de cuidados e prevenções, ela “abrange sentimentos, e relacionamentos, aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomadas de decisões” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 95).

Pais e professores podem contribuir para a educação sexual das crianças entre oito e dez anos, esclarecendo suas dúvidas de forma clara para que não haja mais curiosidades a respeito do assunto. Uma vez que a criança percebe que suas dúvidas são sanadas conforme aparecem, esta ficaria menos preocupada com o fato de o assunto ser segredo ou tabu, pois, geralmente, entre os adultos, o assunto não é dito. Às vezes, a criança não

está com dúvidas sobre a sexualidade, ela apenas está curiosa a respeito, por saber que se trata de um assunto interdito no meio social. Pais e professores não devem, em momento algum, esconder a verdade sobre sexo e sexualidade, reforçando, dessa forma, a curiosidade da criança. Se curiosa, ela pode ter defasagem na aprendizagem por achar que seus pensamentos e sentimentos são “doentios”, que se trata de alguma debilidade o que sente, pois pouco se diz a respeito e ela continua curiosa sem saber do que se trata. Portanto, é de extrema necessidade que se instrua sexualmente as crianças.

A criança é um ser em desenvolvimento, sendo preciso observá-la e respeitá-la. (NUNES; SILVA, 2000, p. 49).

3 Metodologia

Esta pesquisa tem por objetivo tratar de assuntos relacionados à educação sexual das crianças do segundo ciclo do ensino fundamental. Assim, indagamos como pais e professores podem contribuir para a educação sexual dessas crianças no sentido de instruí-las.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, pois ela nos possibilitou desenvolver no local da investigação o contato direto com o ambiente e a situação. Sendo assim, possibilitou-nos coletar dados de situações em que a orientação sexual ou a falta dessa se apresentou como problema tanto no ambiente escolar como familiar. Baseamo-nos cientificamente em alguns teóricos através de leituras, os quais nos fizeram compreender melhor o tema. Uma pesquisa qualitativa tem o pesquisador como principal instrumento da ação, sendo ele o intérprete da pesquisa, quem coleta e articula os dados coletados.

Utilizamos em nossa pesquisa o método de observação participativa em uma instituição escolar de Nova Odessa SP. A observação está relacionada ao ambiente observado, que são as crianças, professores e suas metodologias, permitindo-nos investigar se os professores trabalham orientação sexual em sala de aula; e como é trabalhado o tema.

Deixamos claro que não pretendemos esconder nossa identidade e propósitos, não participamos de atividade juntamente com os observados. Respeitamos suas diferenças, para que não houvesse nenhum conflito durante a observação, fazendo tudo que fosse possível para respeitar as normas dessa instituição.

Fomos bem recebidos por todos, pois os professores sabem que essas observações fazem parte de nossa pesquisa, o que enriquece grandemente nosso trabalho.

Escolhemos a observação, porque fomos buscar a informação diretamente na fonte e também porque é considerada por muitos como o principal método de coleta de dados, desenvolvemos esse método de uma forma muito discreta.

Podemos observar que não se trabalha orientação sexual na escola, pois o professor não está qualificado ou preparado para ministrar tal assunto que poderia ser abordado nas matérias de Arte, Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Esta última trabalha somente a parte básica do corpo humano, mas poderia abordar o assunto de uma forma que levasse o aluno a entender que seu corpo passará por mudanças que são naturais, mudanças estas que trazem amadurecimento, responsabilidades e até mesmo consequências. A criança precisa ser instruída para que possa compreender o porquê dessas mudanças, para que possa se cuidar e se prevenir de vários fatores que envolvem graves problemas de saúde e ou gravidez precoce.

Para que os professores estejam preparados para trabalhar sobre o tema, eles teriam que passar por um estudo que os orientasse como se aborda o assunto. Sendo assim, eles se tornariam conhecedores preparados para ministrar aulas sobre orientação sexual. Uma vez preparado, o professor poderia estar orientando os pais a como abordar determinadas situações vividas em casa com seus filhos, pois os pais também não sabem lidar com isso, eles não são peritos em educação, mas; os professores são. Mas se os professores se unirem aos pais para que haja de fato uma união entre escola e família, a orientação sexual ficaria com certeza mais fácil de trabalhar tanto na escola como em casa.

Visto que a escola que observamos atende alunos com faixa etária entre quatro e dez anos, a fim de complementar os dados desta pesquisa, no sentido de mostrar como a falta de uma boa orientação sexual escolar e na família pode acarretar em consequências indesejadas, levantamos junto ao CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), ao IBQ (“Instituto Bem Querido para sustentabilidade comunitária”) e comunidade que responderam ao questionário desta pesquisa.

As respondentes do questionário foram compostas por 40% (4 meninas) do CRAS, 30% (3 meninas) do IBQ e o mesmo percentual de meninas na comunidade.

4 Análise de dados

A observação feita nessa pesquisa foi sobre o cotidiano de crianças, professores e suas metodologias, permitindo-nos investigar se os professores trabalham orientação sexual em sala de aula; e como é trabalhado o tema. Pudemos observar que não se trabalha orientação sexual na escola observada, pois o professor não está qualificado ou preparado para ministrar tal assunto que poderia ser abordado nas matérias de Arte, Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Esta última trabalha somente a parte básica do corpo humano,

Fizemos nossa coleta de dados no CRAS SALERMO (Centro de Referência de Assistência Social) que fica na cidade de Sumaré-SP., ao IBQ (“Instituto Bem Querido para sustentabilidade comunitária”) e comunidade, onde aplicamos questionário a algumas adolescentes grávidas para sabermos quais são suas opiniões sobre a gravidez na idade em que se encontram, as quais responderam nosso questionário, que foi montado com dezesseis perguntas fechadas, ao qual todas responderam.

4.1 Resultados obtidos em nossa entrevista com adolescentes

Observamos que 50% das adolescentes entrevistadas têm faixa de idade de 13 a 15 anos, o que é um dado bastante preocupante, visto tratar-se de uma gravidez de risco, e a outra metade possui entre 16 e 18 anos. O mesmo percentual diz ser a primeira gravidez e que ocorreu de modo espontâneo, sem planejá-la e sem terem sido forçadas ao ato sexual. Vimos que 30% disse estar grávida de 1 a 3 meses, um percentual de 30% de 3 a 5 meses, o mesmo percentual de 5 a 7 meses, e um percentual de 10% diz estar grávida de 7 a 9 meses.

Observamos que 50% das adolescentes entrevistadas se dizem preocupadas com o fato de estar grávida, um percentual de 30% disse estar triste e apenas um percentual de 20% se sentem felizes com a gravidez.

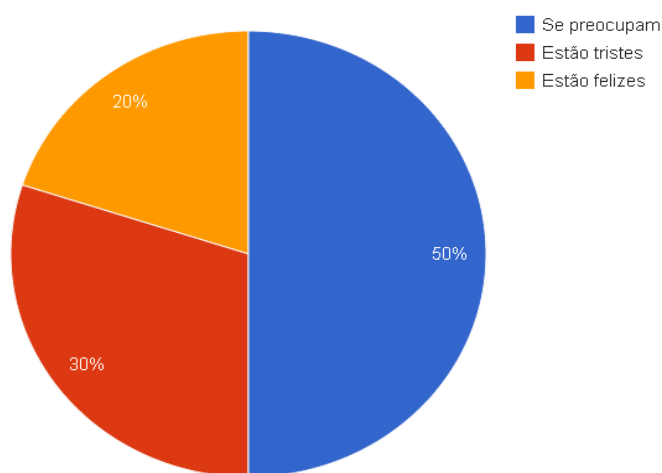


Gráfico 1: Como você se sentiu ao saber sobre a gravidez?

Salientamos que a quantidade de adolescentes que se preocupam com a gravidez precoce é um número significativo para nossa pesquisa. Com a gravidez precoce, a adolescente corre vários riscos de saúde, podendo vir a óbito, pois seu corpo está passando por mudanças, não está preparado para gerar um bebê. Para agravar o problema, observamos que 50% das adolescentes entrevistadas dizem ter pensado em fazer aborto.

Podemos ver, pelo gráfico a seguir, que um percentual de 60% diz ter tido apoio por parte do pai do bebê, sendo significativo que 40% não o tenham feito, deixando a responsabilidade por conta da adolescente.

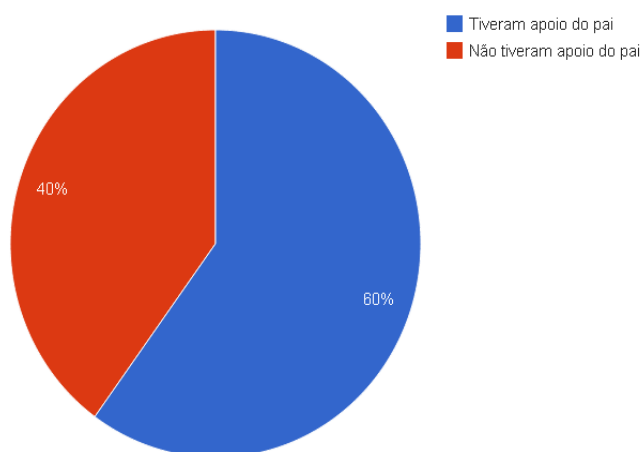


Gráfico 2 : O pai de seu bebê a apoiou em algum momento?

Gostaríamos de começar dizendo sobre a importância do apoio do pai do bebê na situação em que a adolescente se encontra. É o momento em que ela se encontra carente, frágil e delicada, com o apoio do pai do bebê, as coisas não se tornam fáceis, porém menos complicado.

Um mesmo percentual de 60% diz estar juntos com o pai do bebê, o que demonstra que a continuidade da relação do casal tem garantido o apoio por parte de pai.



Gráfico 3: Vocês estão juntos hoje?

É importante que a adolescente fique com o pai de seu bebê, pois concordamos que as responsabilidades devem ser divididas, porque uma gravidez indesejada é fruto de descuido de ambos. Ficamos satisfeitos com a quantidade de adolescentes grávidas que

continuam com seus parceiros, mas percebemos também ser preocupante o distanciamento paterno para 40% dessas crianças.

Um percentual de 80% disse que seus namorados ficaram felizes e preocupados com a gravidez, outros 20% disseram não se importar com o fato.

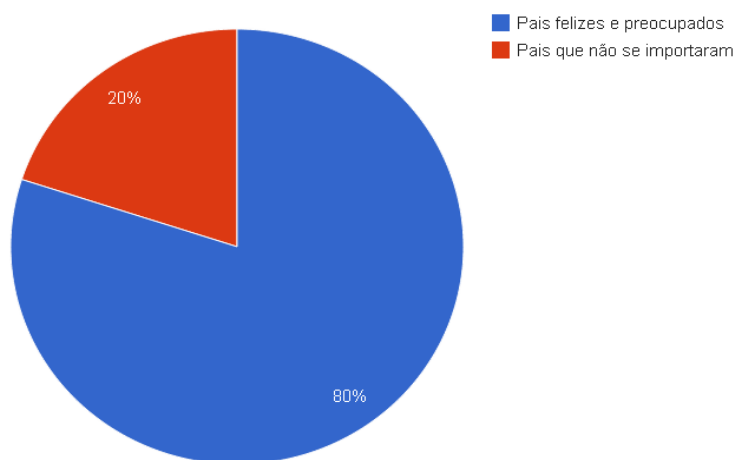


Gráfico 4 : Qual foi a reação deles?

É natural que, ao receber a notícia sobre gravidez não planejada, seja um fator demasiadamente preocupante, principalmente em se tratando de adolescentes, podemos observar também que grande parte dos pais se encontram preocupados, porém felizes.

O mesmo percentual diz ter contado para os pais sobre a gravidez entre 1 a 3 meses de gestação. Um percentual de 80% dos pais ficou frustrado ao saber da gravidez, outros 20% ficaram alegres, o que é um dado baixo e preocupante em relação às cobranças que essas adolescentes sofrerão na criação deste filho. Um percentual de 60% das adolescentes entrevistadas diz não ter perdido a juventude por conta da gravidez e 40% delas diz ter perdido.

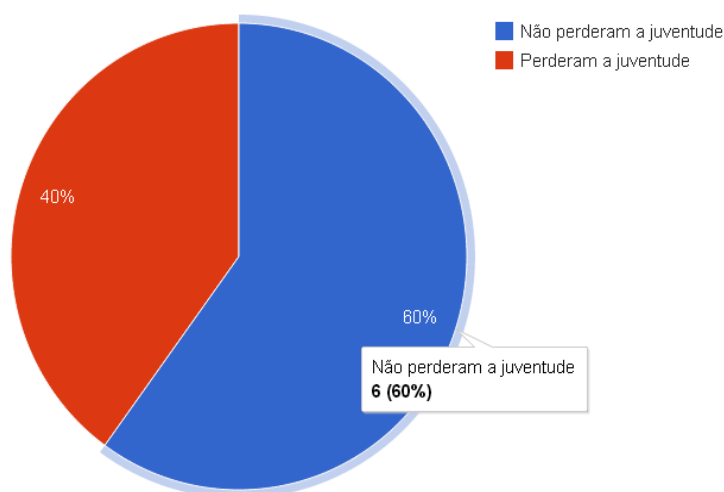


Gráfico 5: Com a gravidez, você acha que perdeu a juventude?

A maior parte das adolescentes grávidas diz não ter perdido a juventude por conta da gravidez precoce. Estas pensam assim por serem imaturas, pois, ao nascer o bebê, se forem viver a juventude como pretendiam antes do filho, podem acabar por delegar as responsabilidades de criá-lo e educá-lo a avó.

Observamos que 70% das entrevistadas acham preocupante a gravidez na adolescência, um percentual de 20% não se importa, outros 10% julgam normal.

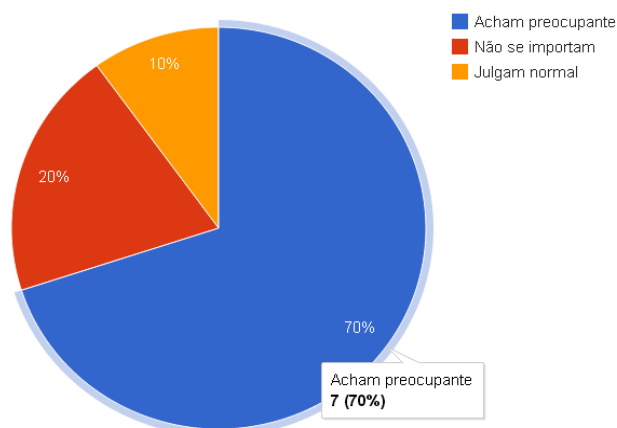


Gráfico 6: Qual sua opinião sobre o número de adolescentes grávidas

A quantidade de meninas que se preocupam com a gravidez na adolescência tem um número bastante relevante que nos surpreendeu, talvez essas preocupações as façam refletir para que possam cuidar melhor de si e da educação do filho.

Um percentual de 90% das meninas afirmam que a erotização da mídia contribuem para o problema, 10%, que não.



Gráfico 7: Você acha que a erotização veiculada pela mídia também tem contribuído para o problema?

Acreditamos que a mídia contribua com o crescimento de estatística de meninas grávidas, pois faz com que a erotização faça parte do cotidiano, está em qualquer lugar a toda hora. Se por um lado uma grande parte das adolescentes acreditam que a mídia contribui para o problema, uma pequena parte acredita que a mídia nada tem a ver com as adolescentes grávidas, pois julgam tomar atitudes autonomamente.

Um percentual de 60% diz que a gravidez foi consequência da irresponsabilidade e falta de cuidado por ambas as partes, 20% dizem que foi imaturidade, outros 20% alegam falta de conhecimento.

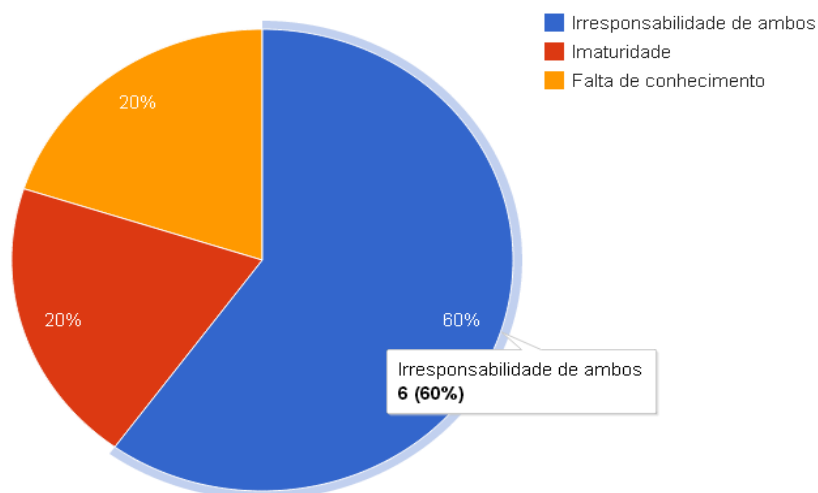


Gráfico 8: O aumento do número de adolescentes grávidas é muito grande por haver muitas informações sobre métodos contraceptivos. Em sua opinião, quais foram as causas da falta de cuidados preventivos por ambas as partes?

Uma grande parcela das adolescentes acham que é falta de responsabilidade fazer sexo sem cuidados preventivos, afinal estes não seriam somente para evitar gravidez precoce, mas qualquer tipo de doenças sexualmente transmissíveis. A falta de conhecimento juntamente com a imaturidade acarreta todos os problemas já mencionados.

Observamos que 80% das entrevistadas apontam que, se houvesse orientação sexual nas escolas, diminuiria a gravidez na adolescência, um percentual de 20% acha que não.

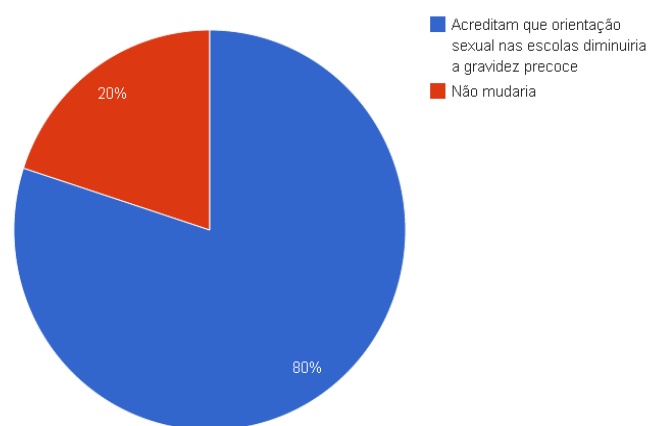


Gráfico 9: Você acha que a gravidez na adolescência poderia ser reduzida se houvesse entre escola e família uma parceria sobre orientação sexual?

Nós acreditamos que, se houvesse orientação sexual nas escolas, os casos de gravidez na adolescência não acabariam, mas diminuiriam. As adolescentes teriam orientações a respeito de coisas que talvez não saibam e têm vergonha de perguntar para seus pais. É gratificante o número de adolescentes que pensam dessa forma, pois estas têm curiosidades a serem sanadas, uma pequena parcela acredita que orientação sexual na escola nada mudaria, que a educação vem de casa.

5 Considerações Finais

Ao concluirmos este trabalho, consideramos um tema gratificante para escrever. Gostamos muito de ter falado sobre o assunto, pois ele está relacionado à orientação

sexual de alunos do ensino fundamental do ciclo II (de oito a dez anos), pois a cada autor que líamos nos deixava clara a extrema urgência da orientação sexual na escola. Deparamo-nos com autores que ressaltam também sobre a necessidade de professores qualificados para trabalhar o tema que ainda é considerado tabu e interdito no meio social.

A falta de preparo dos professores, que consideram o tema tabu, tem como consequências a gravidez precoce e a contração de doenças sexualmente transmissíveis, que podem acarretar fatalidades se não tratadas adequadamente como AIDS, sífilis, câncer, entre outras debilidades relativas ao assunto.

É, portanto, extremamente importante que pais e educadores estejam unidos por esta causa que é única, educar sexualmente as crianças, essa responsabilidade não é só dos pais, cabe a escola complementá-la, pois os pais não estão preparados e, muitas vezes, não sabem

como abordar o assunto, e os professores são profissionais da educação, embora estejam despreparados para falar sobre o assunto.

O tema orientação sexual tem que ser trabalhado na escola juntamente com os pais para que estes últimos possam orientar adequadamente seu filho no âmbito familiar, havendo um crescimento em comum. A escola, ao falar com os pais a respeito do assunto, é importante ter muito cuidado sobre as palavras a dizer e sobre o desenvolvimento do trabalho que pretende empreender, pois alguns pais podem não estar de acordo, por isso tem que ser tratado com muito cuidado para que todos os pais concordem e contribuam para um bom desenvolvimento desse trabalho.

As crianças precisam ser conscientizadas de que a sexualidade faz parte da natureza humana do homem, que está presente em nosso cotidiano e que, através dela, nosso corpo passa por grandes mudanças, que acarretam responsabilidades e cuidados.

É bom salientarmos que concluímos esse trabalho sobre orientação sexual deixando clara a importância de preparar os professores já em atuação e buscar a inserção, na escola, de professores preparados para abordar o assunto com crianças (entre oito e dez anos), não podemos deixar, portanto, a criança curiosa a respeito das questões abordadas, pois estas acabam por criar um mundo preconceituoso e temido, uma vez instruídas sobre sua sexualidade, poderá prevenir contra doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce indesejada.

6 Sugestões para trabalhar sexualidade com os alunos

livros

Livro 1: **Tarzan - Minhoca**, este livro fala sobre as mudanças corporais durante a adolescência. Temas Transversais: Ética, Orientação Sexual e Saúde – 2ª ed. 2006.

Livro 2: **As Surpresas do Corpo**, este livro fala sobre a chegada da puberdade e suas mudanças. Temas Transversais: Ética, Orientação Sexual e Saúde - 2ª ed.

Livro 3: **Em Meu Seio há Liberdade** – Este livro aborda sobre o câncer de mama, favorece o conhecimento do corpo, a orientação sexual, a prevenção e o auto-exame que diagnostica a doença. Temas transversais: Saúde, Meio Ambiente e Orientação Sexual - 2ª ed. 2006.

Livro 4: **Só o Prazer já Não Basta**, este livro fala a respeito de um menino sem atenção dos pais que acaba se envolvendo com colegas que usam drogas, fala também sobre exploração sexual e os conflitos dos adolescentes, AIDS, gravidez indesejada e violência. Temas Transversais: Ética, Orientação Sexual e Saúde - 2ª ed. 2006.

Sugestões de Atividades:

- 1 – Pedir que os alunos se preparem, busquem informações, para uma discussão sobre os efeitos do uso de drogas.
- 2 – Convidar um médico ou um psicólogo, para fazer uma palestra sobre o assunto para toda a comunidade escolar.
- 3 – Sugerir que um grupo voluntário transforme o texto em uma peça teatral e encene para a escola .

Livro 5:

A AIDS e Alguns Fantasmas no Diário de Rodrigo, este livro é um texto informativo que relata sobre os meios de contágios e prevenção, solidariedade, exclusão e inclusão. Um trato de esperança. Temas Transversais: Ética, Orientação Sexual e Saúde - 2ª edição 2006.

Sugestões de Atividades:

- 1 – Pesquisar as formas de contágios da AIDS
- 2 – Discutir a inclusão social
- 3 – Propor um desafio. Quais as diferenças entre uma criança soro positivo e outra saudável?

Músicas

Música 1: De umbigo a umbiguinho – Toquinho e Elifas Andreatto.

Muito antes de nascer
 Na barriga da mamãe já pulsava sem querer
 O meu pequenino coração,
 Que é sempre o primeiro a ser formado
 Nesta linda confusão.
 Muito antes de nascer
 Na barriga da mamãe já comia pra viver
 Cheese salada, bala ou bacalhau.
 Vinha tudo pronto e mastigado
 No cordão umbilical.
 Tanto carinho, quanta atenção.
 Coloquentinho, ah! Que tempo bom!
 De umbigo a umbiguinho um elo sem fim
 Num cordãozinho da mamãe pra mim.
 Muito antes de nascer
 Na barriga da mamãe começava a conviver
 Com as mais estranhas sensações:
 Vontade de comer de madrugada
 Marmelada ou camarões.
 Muito antes de nascer
 Na barriga da mamãe me virava pra escolher
 A mais confortável posição.
 São nove meses sem se fazer nada,
 Entre água e escuridão.
 Tanto carinho, quanta atenção.
 Coloquentinho, ah! Que tempo bom!
 De umbigo a umbiguinho um elo sem fim
 Num cordãozinho da mamãe pra mim.
 Sugestão de Atividades sobre a música

- 1 – Distribuir folhas de sulfite para as crianças e pedir que elas desenhem como o bebê vai parar na barriga da mãe.
- 2 – Pedir para as crianças expressem suas idéias em forma de desenhos de como isso acontece.
- 3 – Pedir para as crianças desenharem uma mulher com um bebê na barriga se alimentando. Como acontece essa alimentação?
- 3 – Pedir que a criança desenhe o que o bebê come, e por onde.

Vídeos-desenhos

Vídeo 1: **Minha vida de João** - Este vídeo apresenta a história de um garoto e a construção de sua masculinidade da infância até a juventude, ilustra aspectos de uma educação sexista, situações de violência doméstica, primeira experiência sexual, gravidez de sua namorada, primeiro emprego...

Categoria: Educação

Licença: Licença padrão do Youtube

Vídeo 2: **Medo de quê?** – É um desenho que promove uma reflexão crítica sobre pessoas com seus desejos, mostrando o cotidiano de personagens comuns. É um desenho sem falas, facilita sua exibição para pessoas de diferentes contextos culturais independente do nível de alfabetização. Marcelo, o personagem principal, é um garoto que tem sonhos e planos. Seus pais, seu amigo João e a comunidade onde vive mostram expectativas em relação a ele, porém nem sempre os desejos de Marcelo correspondem ao que as pessoas esperam dele. Essa questão gera medo, tanto em Marcelo quanto nas pessoas que o cercam. Medo de quê? Em geral, as pessoas têm medo daquilo que não conhecem bem. Assim, muitas vezes alimentam preconceitos que se manifestam nas mais variadas formas de discriminação. A homofobia é uma delas.

Categoria: Filmes e desenhos

Licença: Licença padrão do Youtube

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALDERONE, M. S. **Falando com seu filho sobre sexo.** São Paulo: Summus, 1986.
- CAMARGO, A. M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s):** a sexualidade como um tema transversal. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.
- FRADE, A, MARQUES, A. M; ALVERCA, C; VILAR, D. Educação Hoje – **Educação Sexual na Escola** – Guia Para Professores, Formadores e Educadores. 2.^a Ed. Lisboa: Texto Editora LDA, 1996.
- GOLDBERG, M. A. A. **Educação Sexual:** Uma proposta, um desafio. 2.^a Ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- (JNO) **Jornal de Nova Odessa,** Nova Odessa-SP.
- KUPFER, M. C. **Freud e a Educação** - o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1995.
- NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança:** Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- _____. **Manifestações da Sexualidade da criança.** Campinas, SP: Século XXI, 1997. (Coleção Sexualidade e Educação).
- SABÁ, G. **Sexo e Educação é Natural.** São Paulo: Brasiliense, 1969. (Coleção Sexo e Educação)
- SOUZA, H. P. **Infantil. Convivendo com seu Sexo.** São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

TELES, M. L. S. **Uma Introdução a Psicologia da Educação**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1975,

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Keila Arnequini²⁷

Magda Andrade²⁸

Resumo

A música na educação infantil incentiva a criatividade da criança, além de ser um fator onde ela obtém uma melhor convivência coletiva. Desde o ventre materno, as crianças já possuem uma relação com a voz da mãe. Após o nascimento, a música começa a fazer parte da vida do bebê embalando o sono fortalecendo então a memória sonora. Portanto este artigo tem por objetivo abordar a contribuição da música para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Nele utilizaremos com referências bibliográficas, autores que abordam a música como auxílio do desenvolvimento motor da criança, mostrando que a música promove neste aspecto particular, grandes modificações já desde o ventre materno. Através deste mostraremos que a música é muito importante e que vem ganhando espaço nas escolas. Como é importante motivar o interesse das crianças de educação infantil, como é necessário trabalhar com as crianças música de curta duração com letras engraçadas, que estimulem a sua fantasia e o seu raciocínio.

Palavras chaves: Música, Educação Infantil.

Abstract

The music in early childhood education encourages children's creativity, besides being a factor where it gets a better living together. From the womb, children already have a relationship with the mother's voice. After birth, the music becomes a part of life cradling baby sleep then strengthening the memory noise. Therefore this paper aims to address the contribution of music to children's development in early childhood education. In it we use with references, authors who approach the music as an aid in motor development of children, showing that music promotes this particular aspect, major changes since the womb. Through this show that music is very important and that is becoming more popular in schools. How important it is to motivate children's interest in early childhood education, as it is necessary to work with children with short song lyrics funny, that stimulate your imagination and your reasoning.

Keywords: Music, Early Childhood Education.

Introdução

A presente pesquisa apresenta o tema música na educação infantil abordando a importância que a música trás para a criança. Desde cedo, a criança demonstra interesse por ritmos e sons musicais. A música acaba se tornando um fenômeno corporal onde a criança com a mesma começa seu contato com o universo sonoro que a cerca, a partir de seu nascimento. Com o passar do tempo, a criança experimenta sons que pode produzir com a boca e, sendo assim capaz de perceber e reproduzir sons repetitivos, acompanhando-os com movimentos corporais. Essa movimentação acaba desenvolvendo na criança um papel importante em todos os meios de comunicação e expressão que se utilizam do ritmo, sendo a música, a linguagem verbal e também a dança. Em sala de aula a criança deve usufruir de diversos repertórios musicais, saber

²⁷ Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network. keilarnequini@hotmail.com

²⁸ Magda Jaciara Andrade de Barros Prof. Esp. Faculdade network. magdaandrade@nwk.edu.br

relacionar e identificar o entendimento entre o barulho e o silêncio. Os sons, o ritmo e a melodia são elementos básicos, essenciais da música e que podem, a partir da expressão musical, despertar e reforçar a sensibilidade da criança, provocar então, reações de cordialidade e entusiasmo, prender sua atenção e estimular sua vontade. Os repertórios na educação infantil devem ser diversificados, pois, as crianças gostam de explorar diferentes estilos musicais. As danças e os diferentes movimentos é um excelente exercício físico e contribui no desenvolvimento da fala.

Ao se envolverem em atividades musicais, as crianças podem melhorar sua acuidade auditiva, aprimorarem e ampliarem a coordenação viso-motora, a sua capacidade de compreensão, interpretação e raciocínio, descobrir a relação que tem com o meio em que vivem, desenvolver a expressão corporal e a linguagem oral. Além de desenvolver sua inteligência ou seu conhecimento através da música, as atividades musicais também oferecem inúmeras oportunidades para a criança aprimorar sua habilidade motora, controlar os seus músculos, mover-se com desenvoltura e ainda a oportunidade de comparar as ações executadas e as sensações obtidas através da mesma.

Sendo assim a música dentro da Educação Infantil deve ser utilizado como fonte de estímulos, equilíbrio e proporcionar há elas momentos de descontração onde aprendem brincando. No momento em que a musica estiver sendo trabalhada, o educador deve incentivar os alunos a terem as suas próprias ações, habilidades motores e gestuais.

Música

Podemos definir a música de diversas maneiras. Música é um organizar da combinação entre som e silêncio. É uma linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Está presente em diversas culturas e resumiu-se numa importante forma de expressão humana. De acordo com autores é uma prática cultural e humana. Sendo assim é de grande significado, ainda mais quando podemos estudá-la, senti-la e criá-la. Dessa forma estudos que dão definições de uma forma diferente, abordam o tema de modo a se fazer compreender que a música está presente no nosso interior causando então deferentes efeitos.

De acordo com o dicionário Aurélio (1989, p. 348) música significa: “Arte e ciencia de combinar os sons de modo agradável ao ouvido.”

Para Coelho (2006) a palavra “Música” vem do grego mousiké, que significa ao mesmo tempo dança, música e poesia. Tendo outras definições, a música é uma linguagem, como afirma BRITO (2003):

“Música nãoé melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos muitos presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia dentre outras possibilidades de organização material.O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximo da idéia essencial a linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silencio.” (BRITO, 2003,p.26)

Em outras palavras podemos definir música também como a arte de se expressar tudo o que está dentro de nossa alma por meio de som sendo ele qualquer ruído. Sons agrupados, organizados se transformam em música.

Entendemos que a música foi sugerida pela própria natureza do homem. E como diz ALEONORA (1984):

“O homem não fez mais do que apropriar-se, para fins expressivos e artísticos, de elementos que se encontravam já em ato no mundo que o circunda e no seu próprio organismo. Com efeito, tanto o ritmo quanto a tonalidade, se elevam sobre bases naturais, físicas.” (ALEONORA, 1984, p.38):

Pode-se dizer que as notas musicais, tocadas uma após a outra já é uma arte e quando se juntam a todas as relações que a música proporciona torna-se encantador, agradando nossos ouvidos e nosso ser.

Segundo o RCNEI, 1998:

“a música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesse contexto, as crianças em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar um brinquedo rítmico, jogos de mão etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidade de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para vários níveis cada vez mais elaborados.” (RCNEI, 1998, p.48)

O significado e até mesmo a definição para música pode variar de acordo com a cultura e até mesmo com contexto social. A música vai além de composições e formas aleatórias podendo ser divididas em gêneros, algumas vezes abertas à interpretação individual e também de diferentes opiniões.

Para diversas culturas, a música está explicitamente ligada à sua vida. A música progrediu com o passar dos anos, e hoje em dia podemos encontrá-la em diversos ambientes não só em sala de aula, passou a ter presença parcial em diversas atividades coletivas, como os rituais religiosos, funerais e festas.

Embora não exista critérios que comprove que a música estabelece desenvolvimento de forma precisa, entende-se que ela está presente desde sempre na vida do ser humano de forma a observar os sons da natureza despertado em si, através do sentido auditivo, a necessidade ou a vontade de uma atividade baseada na organização de inteligência e cultura humana.

Educação Infantil

A Educação Infantil faz parte da Educação Básica aonde vem crescendo na área educacional. É uma educação que vem estimular a reflexão, a criatividade, e a troca de experiências das crianças. Na medida em que as crianças vão crescendo e ingressam na educação infantil, devem ser estimulada em sua autonomia, cidadania e também em outros aspectos. Já que inseridas em uma classe social onde linguagem e relações já são estabelecidas a escola deve reconhecê-las como seres pertencentes à sociedade, e nesse caso deve oferecer os recursos básicos e significativos dando continuidade em seu desenvolvimento.

Desde muito cedo a criança interage de diversas maneiras no ambiente físico e social que a cerca. Portanto, o ingresso em uma instituição de ensino irá fazer com que a criança vivencie momentos de interações diferentes das que vive com familiares, de forma sistemática e forçada.

A partir do momento em que criança se separa do pai e da mãe para conviver com pessoas diferentes, passa a dividir brinquedos e compartilhar o mesmo espaço com outras crianças, começa a entender ações e relações que antes os significados lhes eram desconhecido. Toda criança é um ser social, e para OLIVEIRA (2001):

“significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados”.(OLIVEIRA, 2001, p.27).

Na educação infantil a criança tem a necessidade de promover a integração nos aspectos físicos, efetivos, emocionais, cognitivos e sociais. Considerado que criança é um ser completo e indivisível. Portanto devemos compreender como trabalhar com cada um desses aspectos.

Entretanto a educação infantil deve se tornar acessível a todas as crianças, independente de suas culturas, raça e religião para o seu melhor desenvolvimento e inserção social. Sendo assim, deve cumprir um papel de socialização que propicia o desenvolvimento da identidade da criança por meio de diferentes aspectos de ensino fazendo com que as crianças se interajam umas com as outras. De acordo com OLIVEIRA (2001):

“Neste caso, a interação social implica transformação, via emprego de instrumentos físicos e/ou simbólicos. É na interação social que a criança entrará em contato e se utilizará de *instrumentos mediadores*, desde a mais tenra idade.”(OLIVEIRA, 2001, p.28)

Na instituição de educação infantil, propicia para as crianças circunstâncias de aprendizagens que acontecem a partir das brincadeiras ou vivências premeditadas em situações pedagógicas. De acordo com essas aprendizagens, acontecem de maneira integrada no processo de desenvolvimento da criança.

A presença da música na educação infantil

A música vem sendo presente na educação infantil ao longo do tempo atendendo a vários objetivos inclusive as questões próprias dessa linguagem. Em muitos casos atende a vários propósitos, como por exemplo, a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, também a realização de comemoração ao calendário de eventos do ano letivo simbolizado em: dia da árvore, memorização de conteúdos onde se relacionam números, letras do alfabeto, cores entre outros. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e original. Por que podemos dizer que é importante o ensino da música? A música está presente em nossa vida através dos meios de comunicação, telefones convencionais e celulares, internet, vídeos, lojas, bares, nos consultórios médicos, intervalos escolares, enfim, em quase todos os lugares que frequentamos. Para SOUZA (2000), um dos fenômenos importantes do século XX é o fenômeno da multimídia, que trabalha o som com imagem e movimento, tornando-se um dos eventos marcantes no âmbito técnico, político e cultural.

Atendendo a diferentes aspectos do desenvolvimento humano, a música acaba sendo algo facilitador integrador do processo educacional.

Do ponto de vista da psicologia, a música é uma forma de comportamento humano, em suas relações com o meio físico e social. Se colocarmos na sala de aula, uma música mais agitada, por exemplo, os alunos vão dançar, sorrir mais, pular, falar, gesticular. O contrário é notado quando se coloca uma música mais lenta, ou instrumental.

Existem diversos repertórios musicais para serem trabalhados na educação infantil, mas às vezes acabam sendo usados de maneira incorreta quando o professor não domina esse assunto.

Por vezes, ao entrarmos em alguma sala de aula, ouvimos aquele som alto, as crianças gritando mais alto ainda, agitando, tanto as crianças como o professor, em momentos que não são de agitação.

É comum professores dizer que a música desperta certa criatividade, faz com que a criança se expresse entre outras coisas. A música pode sim atingir esses objetivos, vai depender da maneira como ela for trabalhada.

A criança tem que ter o seu tempo, seja para desenhar ou fazer qualquer outra coisa, inclusive com a música. Na maioria das vezes levamos a música com a coreografia já pronta. E por que não deixar a criança criar seus próprios ritmos e movimentos?

Em sala de aula o professor não deve discriminar o que o aluno já sabe desfrutando somente aquilo que ele trás, as crianças criam seus repertórios musicais mediante as

situações, seja esses bons ou ruins, em algum momento deixar com que elas sejam o centro das “atenções” e o educador agir apenas como intercessor. Escutar os sons do ambiente pode se tornar uma atividade bem diferente e interessante, pois possibilita trabalhar atividades como percepção espacial, órgãos do sentido, entre outras. A criança pode criar repertórios de sons variados, repertórios que ouve de casa até a escola, de casa até o mercado e até mesmo de acordo com aquilo com que ela gosta.

Às vezes a criança leva para a escola um CD ou canta uma música imprópria para um ambiente de ensino, músicas que nem a família, nem a criança conseguem refletir. Nesse caso o professor deve discutir, interpretar a letra da música com as crianças, e perguntar se esta música é apropriada ou não, assim a criança vai criando o hábito de diferenciar o que é útil, e o que é fútil.

Trabalhando com a música, é importante destacar o trabalho com sons, com as propriedades da música: altura, intensidade, tempo, ritmo, timbre, memória tonal. Sem saber, a criança já faz uso de algumas dessas propriedades sem mesmo entender o que se faz, sem saber que quando o faz e para que faz, repete gestos por muitas vezes que implica na sua expressão como por exemplo: quando a criança quer contar um segredo ela cochicha, quando quer cantar parabéns, canta em alto som, feliz.

A música também contribui para a fase de adaptação à escola, ou mesmo na comunicação não verbal. Crianças de educação infantil tendem a retrair-se e acabam não tendo contato com ninguém. Não falam, não murmuram, o máximo que fazem é emitirem sons com um determinado ritmo. Sendo assim o educador acaba tendo uma conversa com essa criança, por meio de uma comunicação não verbal, ele tenta murmurar como a criança e vai conseguindo promover uma adaptação da mesma.

Nessa troca de murmurar, a criança começa compreender, incorporando que naquele ambiente não há perigo, que pode confiar no educador, nos amigos e também na equipe escolar.

Utilizar a música como uma ferramenta de trabalho, um material de apoio, pode ser algo muito tentador, ela nos possibilita as condições de observar a percepção musical das crianças e a sua melhora na sensibilidade, em seu raciocínio e em sua expressão corporal.

Se questionarmos música como um instrumento de apoio pedagógico aos professores, responderam que é importante o uso da mesma, pois tem contribuição nas disciplinas curriculares, sendo: Artes, Educação Física, Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, o Brincar e também nos laços de amizade.

A criança em qualquer ambiente que estiver deverá ser estimulada a prestar atenção nos sons que estiverem acontecendo e se possível identificá-los relacionando-os e também os nomeando.

Interpretando e apreciando a música utilizando diferentes estilos musicais demonstra que as crianças podem aprender a ouvir e comunicar seus sentimentos sendo ela de alegria, tristeza, amor, carinho, amizade.

Também podemos abordar questões como, o que vem ser a música? Entendemos que a música é uma linguagem que organiza som e silêncio. Som é tudo aquilo que soa e tem movimento. Esse vem ser um conceito básico.

Não podemos forçar a criança a entender na prática que a música acontece no tempo e no espaço. Ela irá aprender a linguagem musical a partir do momento que ouvir e diferenciar sons, ritmos e culturas. Diferenciar som grave ou agudo, curto ou longo, suave ou forte.

Compreender a música como linguagem e forma de conhecimento, leva a ver a criança não como um ser imóvel e sim como alguém que interage o tempo todo com o meio, organizando suas idéias e pensamentos.

O ingresso a educação infantil vem ser propício para que a criança comece a entender a linguagem musical, nessa faixa etária ela irá começar a aprender a ouvir sons e reconhecer diferenças entre eles. O trabalho a ser feito com essas crianças deve buscar a

brincadeira musical, levando em consideração a existência da identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar sempre ligada à descoberta e a criatividade. Musica pra quê?

Esse tipo de trabalho em sala de aula ajuda a melhorar a sensibilidade das crianças, a capacidade de concentração e também a memória, além é claro, de trazer benefícios ao processo de alfabetização e ao raciocínio matemático.

Sabemos que a linguagem musical é importante para as crianças, mas temos medo, e por vezes nos achamos desafinados ou não tocamos um instrumento e assim não sabemos por onde começar. Não é difícil aprender coisas novas mais é necessário enfrentar o medo. Em sala, o professor pode não ser muito afinado e ficar com receio de cantar, nesse caso, pode ser usado uma gravação e cantar junto com os pequenos. A música é forte contribuinte no ambiente escolar, não deve ficar restrita e sim ser usada como prática diária.

Que música cantar em certas horas, como tocar, como montar certas atividades?, Essa pode ser uma pergunta que muitos educadores façam ao longo dos seus dias em sala. O primeiro ponto seria aumentar seu repertório, as crianças podem ouvir além das músicas infantis outras como jazz, MPB... Como já citamos, temos que ponderar, pois a criança pode cantar músicas impróprias e dependendo sair do contexto.

Dar início a uma atividade com historinhas cantadas também pode ser atraente, não deixa de ser um recurso que irá animar as crianças. Cantar e deixar com as crianças façam os gestos. Improvisar sobre uma cantiga infantil, por exemplo: "Fui ao mercado comprar café, veio à formiguinha e picou o meu pé. Eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir". Trocando o café por outros ingredientes e o pé por outras partes do corpo, manteremos a rima e fazemos todos pularem e cantarem (no ritmo). A criança descontraída fica mais fácil iniciar uma atividade que pede mais concentração.

Levando em consideração que, em sala de aula não dá para se trabalhar só as músicas, outras atividades não serão descartadas, as atividades se complementam em um conteúdo integral e o objetivo é ensinar uma linguagem que a criança poderá compreender e com a qual poderá se expressar, a da música.

A referência descrita acima tem contribuição essencial para a concretização desse projeto de pesquisa, pois trata de uma questão necessária de trabalhar com as crianças.

A música aumenta a sensibilidade das crianças, a capacidade de concentração, desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a memória, além de ser forte desencadeador de emoções.

Metodologia

Abordaremos a música na educação infantil. Temos por objetivo apresentar a música como elemento contribuinte para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser. Explicar como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem.

A metodologia utilizada nesse tema foi a Pesquisa não-experimental, realizada através de uma análise bibliográfica, onde foram selecionados e analisados livros, revistas e artigos conduzindo novos conhecimentos relacionados à música na educação infantil. Escolhi esse tema pra entender o comportamento das crianças, como é seu desenvolvimento com a música sendo trabalhada.

O foco principal foi tentar entender porque a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na pré-escola. Como a criança se expressa musicalmente desde os primeiros anos de sua vida.

Resultados e Discussões

Usar a música para o desenvolvimento da criança, seu convívio social na educação infantil e logo seu fator contribuinte para a aprendizagem, torna-se cada vez mais

fundamental. Podemos considerar que esse tipo de atividade vem sendo comum na vida escolar do aluno. Segundo MÁRSICO (1982):

“[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha.” (MÁRSICO, 1982, p.148)

Conciliando a prática educativa e a música é tornar o ambiente de ensino agradável e prazeroso. Além de contribuir na aprendizagem na Educação Infantil no processo de ensino-aprendizagem, contribui para o conhecimento musical da criança. Portanto entende-se que a música é um bem cultural e seu conhecimento e uso deve ser de prática geral.

Considerações Finais

É certo dizer que a música vem fazendo parte de nossas vidas já há algum tempo, está presente em nosso cotidiano e exerce várias funções de acordo com a situação em que ela é inserida. Nos dias de hoje a música está presente na vida dos alunos dentro e fora das salas de aula, na TV, no telefone, celulares, enfim em todo lugar podemos ouvi-la.

O ambiente pode se tornar mais alegre e agradável à aprendizagem conforme a música, logo SNYDERS, (1992):

“propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 1992, p. 14).

Além de ter uma função nas atividades de entretenimento é um forte elemento integrador dos componentes curriculares. Contribui para um ambiente mais alegre, transparecendo um efeito calmo logo após uma atividade física, reduz aquele momento de tensão ao fazer uma avaliação, enfim, pode ser utilizada em diferentes situações.

Como já citamos no presente trabalho, a música vem a ser uma grande aliada aos trabalhos corporais, contribuindo no desenvolvimento, do raciocínio bem como a motricidade, desenvolve a concentração, memória, coordenação motora, socialização sendo também forte desencadeador de emoções.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado forças ao longo desses anos para enfim concluir esse curso. Também agradeço minha família que me deram todo apoio que precisava, em especial aos meus pais Nelson Arnequini e Maria Aparecida Soares Arnequini, me incentivaram e não me deixaram desistir.

Agradeço aos meus colegas de classe e professores, Barbara Chacur, Maria Belintane e os outros que em momentos bons ou ruins estiveram sempre ali ao meu lado, gostando ou não.

Não poderia deixar de agradecer a Karen Souza, Pamella Oliveira, Elizabeth Bueno, Aline Manzatti e é claro minha grande amiga Vanessa Nunes, que estiveram ao meu lado todos esses anos. Apoiando-me, me ajudando, me desconcentrando, me fazendo rir muito, enfim, agradeço de coração a todos por estarem presentes nessa etapa da minha vida e também de ter feito parte dessa conquista. Eu Amo muito vocês!!!!

Referências Bibliográficas

ALEONORA, Domingues. **História da música tradução ampliada e capítulos originais sobre música contemporânea e a música no Brasil**. 14ª edição, São Paulo, Editora Ricord, 1984

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 1. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 3. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRITO, Teça Alencar de. **Música na educação infantil, proposta para formação integral da criança.**São Paulo, Editora Peirópolis, 2003.
- COELHO, Raquel. **Música.** São Paulo, Editora Formato Editorial, 2006
- MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música:** um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares.** 5ªedição, São Paulo, Editora Cortez, 2001.
- SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SOUZA, J. **Funções e objetivos da aula de musica visto e revisto através da literatura dos anos trinta.** Revistada ABEM, n.1, 1992.

O DESCOBRIMENTO DO PRAZER NA LEITURA

Taisa Fernanda da Costa²⁹
 Angela Harumi Tamaru³⁰

Resumo

Este artigo tem como objetivo estudar o descobrimento do prazer da leitura na alfabetização, numa escola pública na cidade de Sumaré-SP. Para a realização deste, foram feitas pesquisas bibliográficas, destacando os autores Áries (1981), Günter (2006), Leffa (1996), entre outros. Foi realizada uma pesquisa de campo, aplicada nos alunos dessa escola, cujo resultado contribui para o exercício da docência e ainda para o debate sobre este tema. É fundamental haver o enriquecimento e desenvolvimento de uma leitura prazerosa, cotidiana, vivida pela criança. O resultado dessa pesquisa, porém, indica que a leitura para as crianças ainda não foi ensinada como prazerosa e sim obrigatória. Temos que atrair essas crianças ao hábito de ler, proporcionar uma rica fonte de imaginação, um ato único e individual de cada um. A valorização da leitura e da leitura de qualidade contribui para a satisfação dessa descoberta e amplia o próprio conhecimento.

Palavras-Chave: Leitura e Imaginação. Educação básica.

Abstract

This article aims to study the discovery of the pleasure of reading literacy, in a public school in the city of Sumaré-SP. To accomplish this, literature searches were made, highlighting the authors Áries (1981), Günter (2006), Leffa (1996), among others. We conducted a field study, we applied it to students of this school, the result of which contributes to the teaching profession and to further debate on this topic. It is essential to have the enrichment and development of reading pleasure, in the everyday life of the child. The result of this research, however, indicates that reading to children has not been taught as pleasurable but mandatory. We must attract these children to the habit of reading, provide a rich source of imagination, and a single act of each individual. The value of reading, and reading quality contributes to the satisfaction of this discovery and broadens the knowledge itself.

Keywords: Reading and Imagination. Basic education.

1 Introdução

O ensino da leitura desencadeia para os alunos o prazer de uma nova descoberta do texto lido. Não são as palavras ou até mesmo as letras que tem que fascinar e sim a história. O professor é o principal mediador dessa descoberta. Ela afeta o desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno, despertando-lhe uma visão crítica e reflexiva, pois espera desse aluno uma transformação de consciência e atitude.

Criando um eixo imaginário sobre o real, podemos mostrar ao aluno o potencial que lhe reserva a prática da leitura quanto à abrangência de visão de mundo, afim de que esta se torne prazer, uma grande paixão e não uma obrigação para este aluno. Temos que pensar no caminho que iremos percorrer para lhe desenvolver o gosto literário e lúdico dessa prática cultural. Os professores podem ser ótimos modelos de leitores competentes, que lhes criariam laços com as leituras lidas. A leitura hoje na escola tem que ser enfrentada e discutida não como um problema, mas sim, de forma

²⁹ Graduanda em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa-SP.

³⁰ Profa. Dra. do curso de Pedagogia e do curso de Psicopedagogia *Lato Sensu*, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (angelatamaru@nwk.edu.br)

cultural. A escola hoje é revelada como um espaço de valorização, princípios, que cooperam como processo de comunicação do mundo capitalista, reconhecida por uma sociedade moderna e avançada.

A leitura para uma criança tem que ser vista como atividade prazerosa, uma forma de brincar com as palavras, de proporcionar uma rica fonte para a imaginação, que transporta a criança para mundos e lugares diferentes.

2 Revisão Bibliográfica

O estudo tem como objetivos, fazer com que este, seja uma fonte de estímulo a criatividade e a sensibilidade existente em cada aluno e pelo qual se pode aflorar uma nova forma de visão despertada pelo senso crítico que somente um bom leitor é capaz de ter, portanto o estudo tem como foco contribuir para a construção de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade.

Todo livro que a criança pega em sua mão sempre vem acompanhado de um pedido. Se houver este pedido o docente terá que ser crítico em suas palavras e incentivar o aluno a ler e a imaginar a história dentro deste contexto. Toda história lida pelo docente se faz deste um artista, devido que toda história tem sua partitura, as palavras são as notas que soam em nossos ouvidos e tudo tem como objetivo de mostrar as crianças a beleza que é ler.

2.1 Reflexões da Leitura

Hoje temos uma leitura bastante abrangente e complexa, exercendo um papel importante na vida do sujeito, produzindo um conhecimento bastante elevado. O saber faz fonte de enriquecimento e a sua prática diferencia a cultura, classes sociais e etnias.

Para Silva (1991, p. 21), o aluno é a própria força institucional da escola constrói uma expectativa ou um acordo tácito de crescimento intelectual”, ou seja, a escola é um espaço onde ocorre todo o conhecimento aprendido e transmitido.

O aluno procura ler aquilo que chama atenção, devido a isso, a escola representa um papel importantíssimo na formação de leitores e no desenvolvimento pelo prazer da leitura. É, portanto, o ambiente escolar um instrumento de grande importância na vida do aluno, tornando-se uma transformação das estruturas sociais e de conscientizações para o discente. Aliada a esses fatos, a prática da leitura na escola poderá também intervir em uma mudança positiva para a realidade mais próxima do aluno.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 15) “o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, prática ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

A sala de aula deverá ser vista como um espaço onde todos possam ouvir e falar, para que as diferenças se encontram e enriqueçam as interações feitas entre professor e aluno, pois não é possível construir em procedimentos individuais e isolados. Durante toda a nossa vida, lemos e aprendemos, transformamo-nos e desenvolvemo-nos. É a leitura que nos faz aprender a cada dia.

Silva (1991, p. 50) diz que é preciso criar situações que lhes permitam constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los.

A leitura faz sujeito imaginar a cena lida, levando a sua imaginação a vivê-la.

Para que ocorra essa imaginação no sujeito, é necessário que seja ativo e criativo, que dê sentido as informações lidas e extraídas, buscando articulá-las à história. A imaginação não é gerada do nada, é uma transformação lida a partir da leitura realizada.

De acordo com Leffa (1996), a definição de leitura está ligada ao processo do sentido da visão, sendo assim, ler é olhar para algo e ver outra coisa, pois, de acordo com o autor, a leitura não é um acesso direto da realidade, mas sofre intermediações dos elementos da

realidade, funcionando como espelho, mostrando segmentos da vida que nada tem a ver com sua consistência física.

Segundo Leffa (1996), a leitura é feita não só pelas letras, mas também pelo mundo, cuja leitura do objeto que se está olhando depende da posição de cada um dos que o observam, sendo que a triangulação é fator decisivo na leitura e quando esta não é possibilitada, o leitor normalmente afirma que leu, mas não entendeu, desta forma, ele se prendeu apenas ao elemento da realidade, olhando, mas não vendo, tentando ler mas não permitindo que a leitura acontecesse.

De acordo com Freire (2001), o educador tem que permitir a conscientização do povo por meio da dialética da reflexão crítica e deste modo permitir um processo libertador.

A leitura é isto, a abertura de novos horizontes, ela permite que tanto crianças quanto adultos descubram um mundo novo e que sejam capazes de escrever melhor, de ver o que existe em meio às entrelinhas, que mude o contexto social por meio da aprendizagem.

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da 'leitura' da realidade através da análise correta da prática social...Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da matemática, etc. (FREIRE, 2001, p. 110).

A leitura desde a infância, com conteúdo e variedade, promove, indireta ou diretamente, na criança e no futuro adulto, uma reflexão sobre o meio social onde vive e seu contexto. Para tanto, a leitura histórica também deve ser inserida, para que a criança se interesse por suas origens, seu passado e, assim, possa construir um futuro próspero e melhor.

A leitura, em forma de exercício e como é utilizada nas escolas ainda hoje, não é nada mais do que um decifrar de signos gráficos, dos quais os livros didáticos estão cheios, pois estes são dominados por normas e regras que já vem de longa data coagindo a educação e o ensino no Brasil.

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização [...]. (COELHO, 1993).

Este tipo de ensino e leitura serve simplesmente para dispersão de ideologias, onde os beneficiados são os detentores do poder, e a grande massa é posta de lado, pois esta aprende a ler, mas não lhe é ensinado como realmente compreender. Isto também fica claro na citação de Freitag (1987): "a ideologia contida no livro didático serve para consolidar a hegemonia da classe dominante e, com ela, as relações de produção".

Esta é uma arma, sob a qual a criança é ensinada, mas de forma mecânica, enfadonha e acrítica, com isto, a criança é mantida distante do ler por prazer. Este tipo de leitura afasta a criança da literatura, formando, assim, pessoas que se mantenham afastadas do contexto cultural e social. Isto, com que esta não conheça o que o homem escreveu e pensou de melhor sobre as ciências, a educação e até sobre si mesmo, transformando esta criança em um adulto alienado, desligado das informações que deviam lhe interessar e às quais ele deveria questionar.

2.2A Infância Segundo Ariès

A infância e sua importância foi muito difundida por Ariès (1981), tido como o prenunciador da história da infância, realizou muitos estudos em que pesquisou pontos de vista, utilizando a iconografia³¹ tanto leiga quanto religiosa, suas pesquisas também se fundamentaram por meio de diários, dossiês e cartas de família, além de registros de batismo e inscrições de túmulos, desta forma, ele foi capaz de descrever a história da criança no meio social entre os séculos XII e XVII.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentimento que nos parece muito distante do nosso sentimento e de nossa visão. (ARIÈS, 1981, p. 17).

De acordo ainda com Ariès (1981, p. 58), durante muito tempo, a infância foi ignorada, tanto que “o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento importante na história dos sentimentos.” Foi a partir desse momento que a criança passou a ser percebida como algo real com sentimentos reais.

A criança sempre esteve presente na história humana, mas ganhou seu reconhecimento durante a Idade Média, mas mesmo assim tinham restrições neste reconhecimento, pois eram vistas como pequenos seres biológicos, que não possuíam estatuto social tampouco autonomia. (ARIÈS, 1981)

Segundo o autor, foi neste período que a criança começou a fazer parte do meio social, os meninos eram cuidados por seus pais, que tinham a função de treiná-los para alguma profissão. As meninas, por sua vez, ficavam em casa com as mães, que lhes ensinavam os afazeres domésticos, com o intuito de ser uma boa esposa. Neste mundo que cercava as crianças, as brincadeiras eram deixadas de lado, pois eles eram tratados como miniaturas de adultos.

Nos relatos de Ariès (1981), até o fim do século XVII, as crianças assumiam muitas responsabilidades, desta forma, as brincadeiras não tinham espaço, tendo uma infância limitada. Nesse período, as fábricas não se preocupavam em produzir nenhum tipo de brinquedo específico para divertir as crianças, e a literatura era voltada para os adultos, fora que os cuidados que se tem atualmente com as crianças era algo inimaginável.

Nesta mesma hipótese procede defender que os homens da época não estavam, decerto, preocupados nem em teorizar sistematicamente sobre a criança, nem sobre a lógica com que se pode apreender e representar sua condição (OLIVEIRA, 1989, p. 84).

Segundo Ariès (1981), esta forma de ver a infância era normal, por isso não é passível de admiração, pois para a época era o conceito de infância e de cuidados com elas.

A verdade é que a infância tal qual se vivencia hoje, é o resultado de muitos séculos de evolução e que vem vestindo novas roupagens de tempos em tempos, trabalhando, assim, a importância da infância, do bem estar infantil, da educação e dos valores passados a elas.

Atualmente, existe a preocupação com o bom desenvolvimento e leis que garantem cuidados a infância e adolescência no Brasil vestida pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, que vem como forma de garantir as crianças o direito de vivenciar cada momento de sua infância e seu pleno desenvolvimento como ser que é.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

³¹A **iconografia** (do grego "*Eikon*", imagem, e "*graphia*", descrição, escrita) é uma forma de linguagem visual que utiliza imagens para representar determinado tema. A iconografia estuda a origem e a formação das imagens.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 1).

A lei veio como forma de garantir as crianças seu pleno desenvolvimento intelectual, cultural e físico, de forma a evitar que [...] crianças pequenas provenientes de famílias que recebem menor renda [...], cujas mães tiveram poucas oportunidades educacionais têm as menores chances de viverem além dos 5 anos (ROSEMBERG, 2006, p. 64).

A infância faz parte da construção social, portanto esta ainda é foco de muitas melhorias e de programas que intervêm na formação social que só é permitida a partir do momento em que existe a conscientização da importância da infância.

Desde 1989 que, com a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrada o de forma suficientemente clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis; no entanto, essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar fatores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza, [...] mais sujeitos a situações específicas de opressão e afetação das condições de vida [...] (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 11-12).

Segundo Sarmento e Pinto (1997), as crianças fazem parte do meio e são atores sociais, completos que merecem o reconhecimento de seus atos, pois se manifestam e representam um sistema organizado, uma crença e também uma cultura, sendo estas seres autônomos.

Que olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso. (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 25)

Desta forma, pode-se constatar que a infância é fundamental no desenvolvimento humano, é nela que o ser humano aprende por meio de sua curiosidade a descobrir coisas que o adulto não presta mais atenção e é por meio destas experiências que, no futuro a criança assumirá o papel de adulto idealizador e, assim, mudar a realidade existente à sua volta.

3Metodologia

Definimos metodologia como os procedimentos didáticos e metodológicos utilizados para descrever a pesquisa.

Para Valeretto (2010), a metodologia é uma etapa específica que procede de uma posição teórica e epistemológica, para a seleção de técnicas concretas de investigação.

Logo, a metodologia depende dos postulados que o investigador acredita serem válidos, já que a ação metodológica será a sua ferramenta para analisar a realidade estudada.

3.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa que estamos realizando é um estudo qualiquantitativa. A pesquisa qualitativa é aquela que, de acordo com Günther (2006), é baseada em dados para comparação e descrição, levando assim a descrição do objeto pesquisado. Já a pesquisa quantitativa é aquela que está baseada em dados fundamentados em pesquisas experimentais que possam submeter a análise de um evento.

3.2 Tipo de Pesquisa

A pesquisa que nos propomos a fazer é bibliográfica de campo. A pesquisa de campo é o estudo voltado para os indivíduos, grupos, comunidades e instituições, que busca compreender os aspectos sociais, conhecendo o problema e descobrindo os fenômenos relacionados ao assunto. (MARCONI ; LAKATOS, 1996).

3.3 Caracterização do Campo

Essa pesquisa foi realizada no município de Sumaré, que possui 241.4379 habitantes, de acordo com resultado do IBGE 2010. A cidade é a segunda maior da região Metropolitana de Campinas, perdendo somente para Campinas.

De acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal de Sumaré (2012), foi em meados do século XVIII que surgiu na região a Vila de São Carlos das Campinas, junto com ela surgiram, as sesmarias, terras incultas e devolutas que o governo imperial doava a pessoas de prestígio do império português no Brasil.

Até 1950 a população era formada por imigrantes italianos e portugueses, depois houve uma grande migração de vários estados do Brasil, que teve origem por causa do café que chegou em meados do século XIX em Campinas.

3.4 Cenário de Estudo

A pesquisa foi realizada na Escola E.E.Prof. André Rodrigues de Alkmin, localizada na cidade de Sumaré-SP, a rua: Dom Barreto, nº 1158, Centro, onde estudam cerca de 30 alunos em sala comum, do ensino fundamental do ciclo I.

3.5 População e Amostra

Neste estudo, foram realizadas observações de maneiras individuais, sendo que cerca de 23 alunos, observados para maiores relatos.

3.6 Coleta de Dados

Foi utilizada observação da sala de aula pesquisada e um roteiro de entrevista, a fim de se chegar aos objetivos da pesquisa. O procedimento da coleta de dados utilizado neste estudo foi a entrevista semi estruturada.

3.7 Técnica de Análise de Dados

Utilizamos, para analisar os dados, a técnica da análise de conteúdo, que é conceituada da seguinte forma:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se

em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar. (MORAES, 1999).

Todo material coletado foi lido e discutido, conforme segue.

4 Análise de Dados

4.1 Gosto pela leitura

Perguntado às crianças se elas gostavam de ler, obtivemos como resposta que a maioria aprecia, tendo 11 alunos que afirmaram que sim, 5 às vezes, 4 um pouco e somente 3 que não apreciam ler.

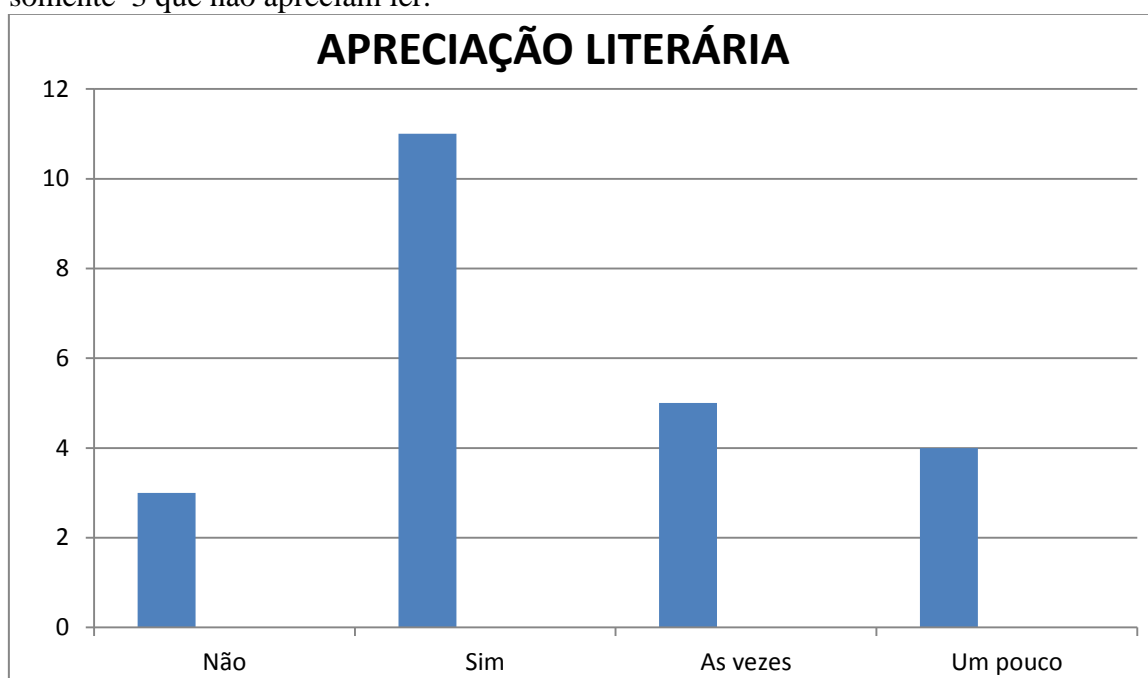


Figura 1: Apreciação literária

Fonte: alunos do 4ºE da Professora Maria Inês

Nota-se, na pesquisa, que há grande interesse dos alunos pela leitura, de modo que esta está sendo valorizada. A apreciação literária leva a reflexão, exploração que deve seduzir o leitor a imaginar a história, excitando o diálogo, fazendo a troca de conhecimento, para que haja emoções advindas do gosto por ler.

A apreciação literária tem que induzir o aluno para o prazer, numa relação entre o texto e o sujeito, numa perspectiva social, cultural, histórica e política.

4.2 Frequência de leitura

Perguntado qual a frequência com que fazem a leitura, 14 alunos disseram que fazem diariamente, 3 semanal, 2 quinzenal e 4 assumiram que não fazem a leitura.

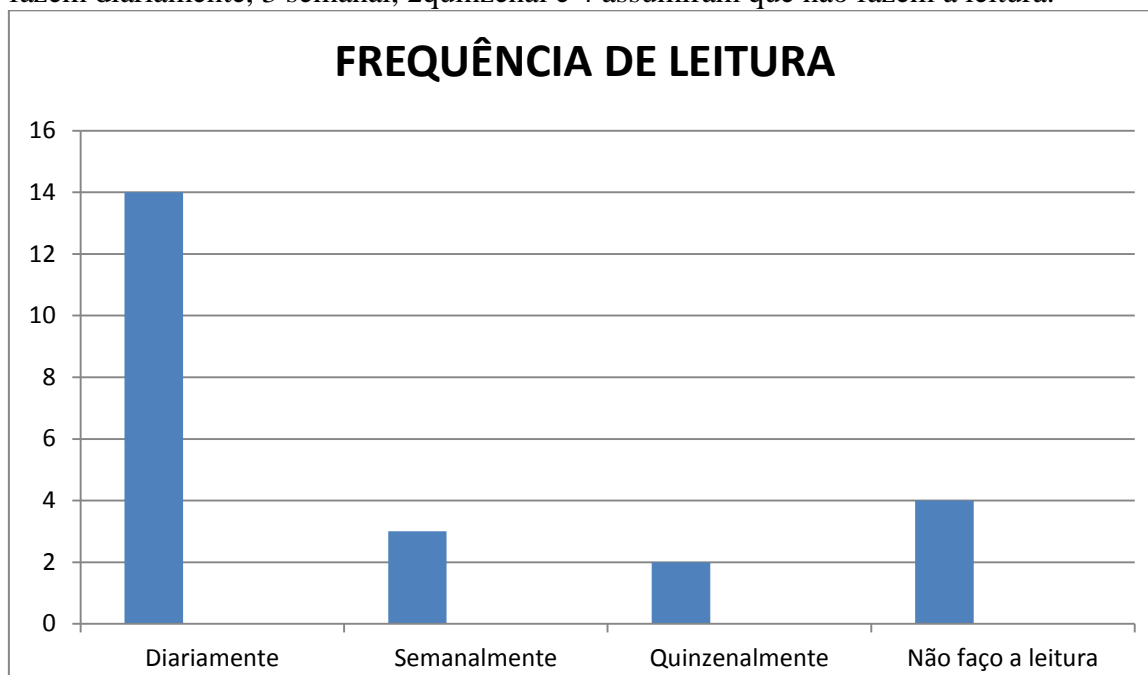


Figura 2: Frequência de leitura

Fonte: alunos do 4ºE da Professora Maria Inês

Sabemos que os alunos praticam diversas maneiras de ler, ou seja, que a leitura é feita diariamente, mesmo que eles não percebam, por exemplo, ao navegarem na internet ou resolverem um exercício, estão efetivamente lendo. Mas o hábito da leitura de livros, obras, revistas já é mais restrito. É de grande contribuição tal leitura para uma compreensão de mundo e troca de informações entre o leitor (sujeito) e o autor (livro), emissor e receptor de mensagem.

A quantidade de alunos que ainda não têm o hábito de ler é grande, como mostra o gráfico. Estes relatam que ler não é importante, que é “chato”. Percebi que não são estimulados para realizar a leitura diariamente, tornando-a assim uma obrigação. Normalmente, o que atrai os leitores iniciantes, que ainda não possuem repertório de leitura e que não tenham feito opção por um estilo ou gênero preferido, é a capa do livro e as ilustrações, bem como tamanho de letra, edições de luxo. Sem querer desmerecer tais atrativos das edições, sabemos que isso é apenas o princípio. É preciso que se tenha atraído o leitor para depois torná-lo apaixonado pelas letras, pela narração, pelo modo de narrar, descrever, formar enigmas...

4.3 Gênero de leitura

Existem vários gêneros de leitura, e os alunos optaram por diversos, como mostra o Gráfico da Figura 3 a seguir, cujos dados são 25% gibis, predominantemente imagem, que chama a atenção dos seus leitores, muitas vezes sendo engraçados; 13% revistas como a recreio, procurada pelos alunos devidos aos seus personagens preferidos; 8% livros, que incluem os didáticos, tendo, infelizmente, a obrigação do aprender; 3% jornais, gênero informativo, que atrai pelo recente produção; e 2% outros, como a bíblia, um livro universal, que o aluno disse que tem prazer em ler.

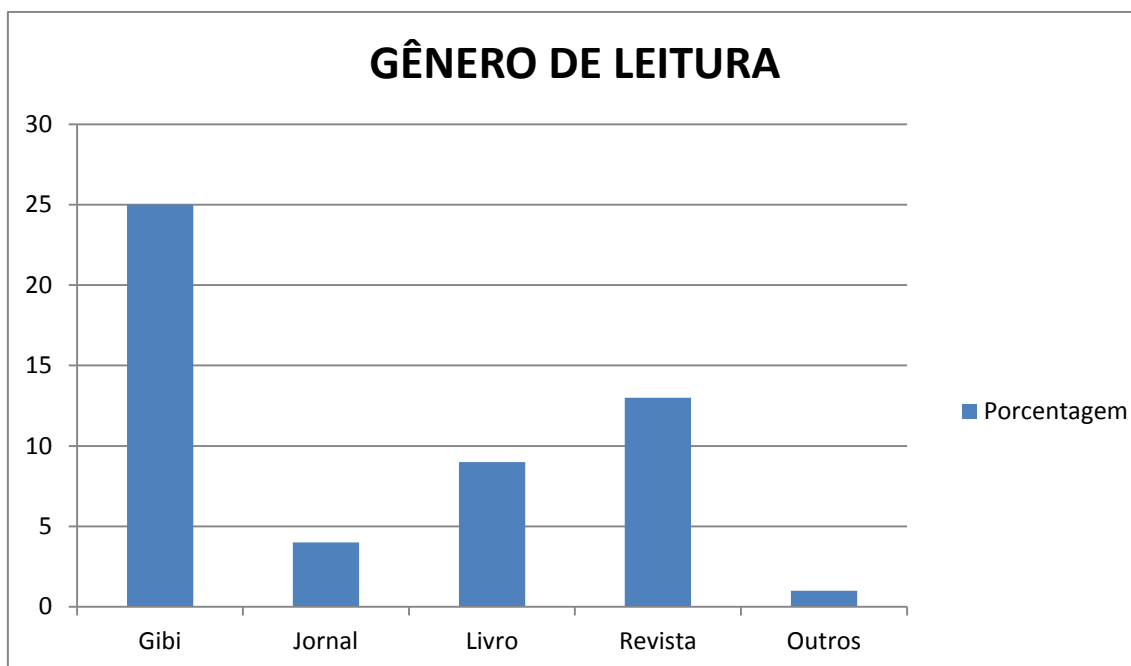


Figura 3: Gênero de leitura

Fonte: alunos do 4ºE da Professora Maria Inês

Na sala de aula, há vários materiais de leitura, como gibis, contos, jornais, revista recreio, ciências hoje e outros, que ficam à disposição do aluno. A professora cria estratégias, possibilitando o desenvolvimento da leitura, e os alunos colocam em prática suas capacidades, para se tornar um bom leitor.

No Gráfico da Figura 3, podemos analisar que o gibi tem um índice elevado de resposta, pois observa-se que a preferência pelos desenhos e pelos personagens conhecidos “prende” os alunos à leitura. Isso torna a leitura um prazer.

4.4 Títulos de obras mais apreciadas pelos alunos

Indagada qual a obra mais apreciada por eles, 6 alunos escreveram que o **Alfaiate corajoso** é um livro bom que expressa como a coragem pode ser uma virtude; 3 alunos optaram pelo livro do **Pinóquio** devido ao fato de seu nariz crescer com as suas mentiras; e 3, **Chapeuzinho Vermelho**, por se identificarem com a personagem por temerem a figura do lobo mau; 2 escolheu a história **João e Maria**; e 2 a **Rapunzel**, sendo essas duas últimas obras escolhidas pela prisão sacrificante, mas com conquista de liberdade ao final; e o restante, cada um optou por obras literárias como **A Branca de Neve**, **Apocalipse**, **Harry Potter**, **Os três porquinhos**, **A Bela e a Fera** e, por último, **A Lebre e a tartaruga**. Percebe-se que os contos de fadas continuam a predominar no gosto dos alunos, mantendo-se ainda a leitura de fábula e da bíblia, mas tendo-se poucas obras que diversificam tal repertório, como o **Alfaiate corajoso** e **Harry Potter**.



Figura 4: Título de obras mais apreciadas pelos alunos

Fonte: alunos do 4º E da Professora Maria Inês

Para a realização desta resposta, os alunos escreveram de próprio punho a obra mais apreciadas por eles. O livro mais votado foi **O alfaiate corajoso**, o qual a docente trabalhou em sala de aula, fazendo uma leitura compartilhada, cuja narração foi redigida por cada aluno e feita a interpretação, o que gerou um pequeno livro da sala.

Deixar os alunos escolherem o título também é fundamental para se criar expectativas ao sujeito. Devemos orientá-los a perceberem qual é o objetivo da leitura e para que ela serve para o nosso meio. A comunicação entre professor e aluno é de extrema importância, pois juntos vão abrindo horizontes de leitura e ampliando os seus conhecimentos.

Ler um livro faz com que a criança tenha autoconfiança em seu saber, torna-as mais calmas. Ao deixar as crianças escolherem um livro, dá-lhe o direito de ter o poder da decisão.

4.5 Envolvimento da criança na história

O questionário aplicado perguntou aos alunos se eles se imaginavam na leitura feita, ao que 13 alunos disseram que sim e 10 assinalou que não.

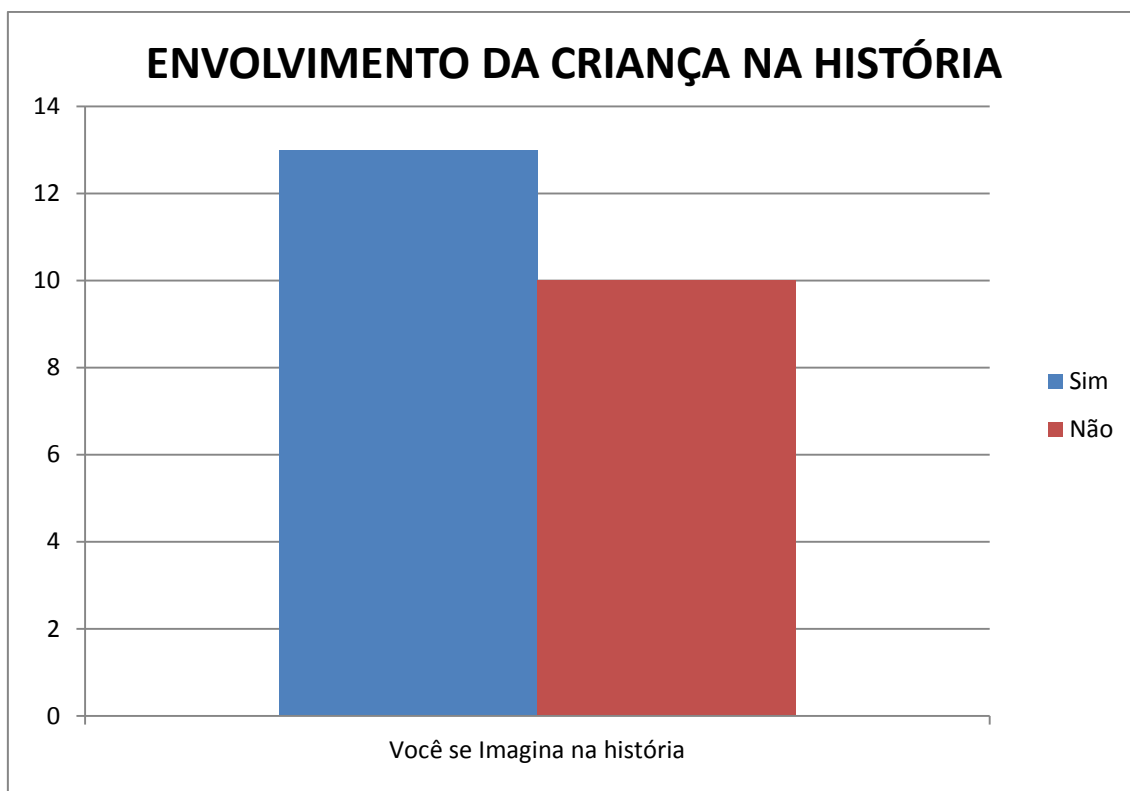


Figura 5: Envolvimento da criança na história

Fonte: alunos do 4º E da Professora Maria Inês

Uma maior parte dos alunos pesquisados se imaginam na história, envolvendo-se no contexto narrativo, como se fossem heróis da trama. Isso permite a eles serem criativos, devido ao fato de criar um estímulo imaginativo. Mas uma parte significativa de crianças não se imagina na história, demonstrando que percebem o desenvolvimento da própria individualidade,

4.6 Indicação Literária

Diante da questão que pedia qual obra indicaria a um amigo, a história mais recorrida foi **Chapeuzinhos Coloridos**, sendo 8 alunos a apontá-la: 6 apontaram **Felpe Filva**; 5, **Cacoete**; e 4, **Os sete novos**.

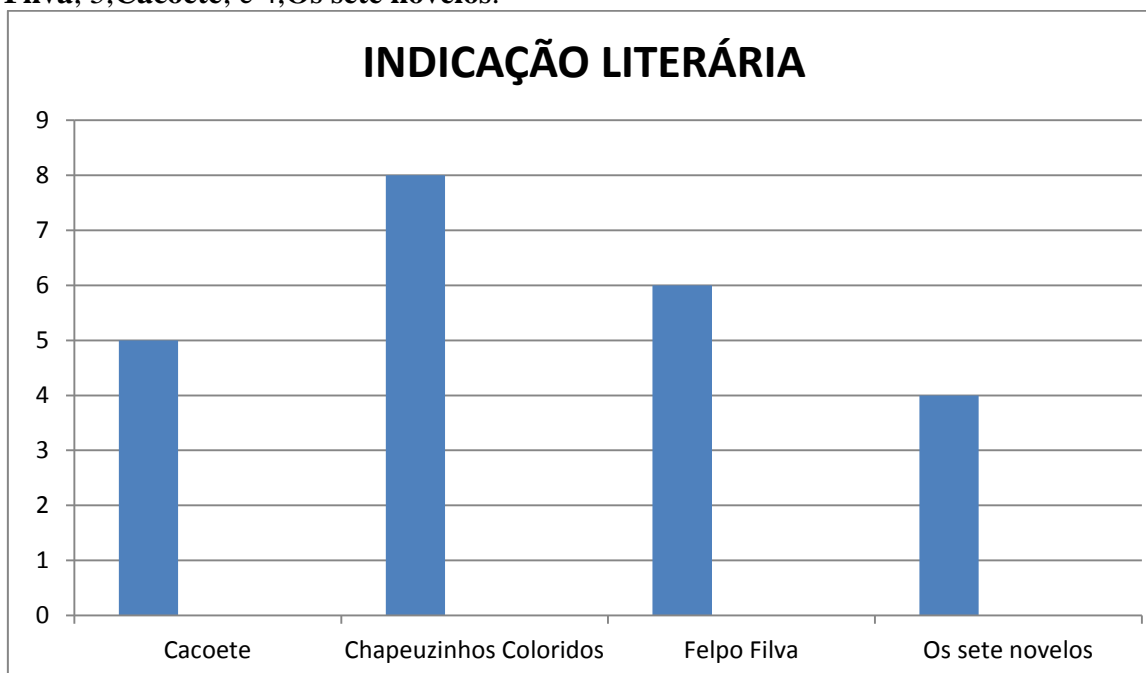


Figura 6: Indicação literária

Fonte: alunos do 4º E da Professora Maria Inês

O livro **Cacoete** retrata uma cidade muito organizada, cujos habitantes cumpriam certas regras. O personagem Frido, um menino da cidade, presenteou a sua professora com uma maçã, a partir daí coisas estranhas começam acontecer. Diante dessa história, os alunos se assustaram, ficando curiosos por acabar a leitura.

Chapeuzinhos Coloridos é uma história em que há uma menina sonha em ser famosa, outra que é caçadora, outra ainda que adora comer... São seis meninas de diferentes tipos, que convidam os leitores a inventar sua própria história. Essa obra foi a que mais agradou os alunos, percebendo-se que a imaginação e os sonhos são fatores importantes para considerarem numa leitura prazerosa. Qual criança que não sonha em ser cantora, modelo, ser famosa? Crianças gostam de projetar ser gente grande, inventam, seu próprio futuro. Por isso este livro foi muito apreciados por eles.

A história de **Felpe Filva** diz respeito a um coelho, que recebe uma carta de sua fã Charlot, que discorda de seus poemas escritos. Os dois começam a fazer trocas de correspondência. O texto envolve várias escritas como poemas, fábulas, cartas, permitindo que o leitor entre em contato com a escrita. Por ser um livro bastante diversificado, fez com que os alunos se divertissem, afinal, quem não gostaria de ter conhecimento de alguma correspondência pessoal? Como hoje as crianças não veem mais esse tipo de comunicação, que quase tudo é informatizado, eles se encantaram em ver as escritas do livro.

O livro **Os sete novelos** se passa em uma aldeia africana, onde os sete irmãos vivem brigando, vivendo uma relação muito difícil. O pai deles morre na história, deixando-lhes um testamento curioso, o pôr do sol. Mas os irmãos terão que aprender a fazer ouro com sete novelos de fios coloridos, caso falharem, serão expulsos da casa e não receberão a herança deixada pelo pai. É uma história comovente, Eles se imaginaram como seria viver sem o pai.

Foi prazeroso ver a discussão literária deles. A troca de informações, cada livro foi escolhido por eles por votação. A docente lia os livros no início da aula e toda semana os alunos escolhem livros para ler em casa. A docente fez um levantamento dos livros mais retirados pelos alunos, e o escolhido foi **Chapeuzinhos Coloridos**, trabalhado em sala de aula. Cada livro lido é uma nova aventura, uma imaginação e um prazer diferente.

A pesquisa somente foi finalizada após observação de diversos trabalhos realizados com leituras feitas pelo professor, de gêneros diversificados, como roda de leitura (jornal e livros), roda de curiosidades (revista recreio e gibis), leitura dramática e leitura compartilhada (chapeuzinho colorido).

Os alunos demonstram claramente quais os gêneros que mais gostam. Muitos deles se envolvem nas tramas dos livros, indicando-os para os colegas.

A indicação literária é um hábito praticado em sala de aula, fazendo com que outros passem a ter interesse por aquela leitura. Devido a isso, o professor tem que ser o mediador, trazendo novos conhecimentos ao aluno. É através do livro, que o aluno instiga a construção da oralidade, ideias, valores, sentimentos, que ajudarão na sua formação.

5 Considerações finais

O prazer do descobrimento da leitura envolve os sujeitos, que devem ser despertados para tal. Desse modo, os educadores deverão levá-los à curiosidade para tais obras.

O público-alvo deve ter a sua imaginação envolvida nessa leitura, para que seja prazerosa e satisfatória. A leitura não deve ser obrigatória, mas, sim, lúdica, para se tornar envolvente.

Ao concluir esta pesquisa na rede estadual, observei que o Projeto Ler e escrever, distribui muito livros para incentivar os alunos a leitura, buscando este prazer, esta imaginação. Os livros ficam à disposição dos alunos. Lendo o sujeito memoriza, encontra informações e faz troca de conhecimento.

Finalizo esta pesquisa, com os dizeres de Cecília Meireles, (1979, p.34) “Ah! Tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será na verdade, imortal”.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pelos momentos difíceis, aos meus familiares, Pai Antonio, Mãe Maria e meu irmão Tiago, que muito me incentivou a fazer este curso. A Ágatha Grillo, por este artigo, devido a ela surgiu este título. Também ao meu esposo Carlos, que teve paciência e dedicação em me ajudar na conclusão deste curso. Às minhas amigas de faculdade Helenita, Salete, Márcia e Anedith, que durante esses anos de faculdade estiveram comigo apoiando-me para a realização deste sonho. A orientadora, Angela Tamaru, pela compreensão da minha dificuldade e que me deu encorajamento para a realização deste artigo .

Referências Bibliográficas

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Estatuto da Criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acessado em: 30 jun. 2012.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez. 2001.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Córtes, 1987.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago. 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. 1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectos_leitura.pdf>. Acessado em: 20 jun. 2012.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO - **Parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa**. Brasília, 1997.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, M. de L. B. de. **Infância e Historicidade**. São Paulo: Editora PUC, 1989.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.) **As crianças**: contexto e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1997.

Prefeitura Municipal de Sumaré. **História**. 2012. Disponível em: <<http://www.sumare.sp.gov.br/2011/index.html>>. Acessado em: 21 mai. 2012.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, E. T.da.**De olhos abertos**. São Paulo: Ática, 1991.

VALERETTO, G. J. **Conceito de metodologia**. 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/gvaleretto_1/d/55132421/22-Conceito-de-Metodologia>. Acessado em: 05 abr. 2012.

MEIRELLES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3^a ed. São Paulo: Summus, 1979.

EDUCAÇÃO ECONÔMICA NA INFÂNCIA: ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Andréia Marques de Lima³²
 Maria A. Belintane Fermiano³³

Resumo

Este artigo investiga a prática utilizada pelos pais em relação à Educação Econômica dos seus filhos, ou seja, se dão dinheiro para os filhos, com que frequência, se sabem o que os filhos compram com o dinheiro que recebem, como e se orientam os filhos quanto a administração do dinheiro, se os coloca a par da situação financeira da família, como se sentem quando não podem dar o que os filhos querem, se acham necessário que os filhos sejam alfabetizados economicamente e principalmente se os pais encontram-se preparados para orientar seus filhos financeiramente. Esses temas foram coletados através de um questionário de 10 perguntas de múltipla escolha, respondidas por 20 pais. Como resultado constata-se que os procedimentos usados para instrução econômica dos filhos é de forma intuitiva, portanto, não há nenhum tipo de planejamento econômico, fazem o que acham que é certo. Os pais confessam acreditar que deva existir a conscientização econômica desde cedo, embora não apresentem essa conduta na prática e não demonstram esforços para realização da mesma. Perante tais informações comprovamos que é fundamental que haja uma alfabetização econômica que abranja pais e filhos.

Palavras-chave: educação econômica; consumo consciente; planejamento econômico.

Abstract

This paper investigates the practice used by parents regarding the Economic Education of their children, ie if they give money to their children, how often, if they know what their children buy with the money they receive as children and are oriented as money management, if placed alongside the family's financial situation, how they feel when they can not give their children what they want if they think it necessary for the children to be literate and economically especially if parents are prepared to guide their children financially. These themes were collected through a questionnaire of 10 multiple choice questions, answered by 20 parents. As a result it appears that the procedures used for economic education of the children is intuitive, so there is no kind of economic planning, do what they think is right. Parents profess to believe that there must be economic awareness early on, although not reporting such conduct in practice and did not demonstrate effort to perform the same. Before such information is proved that there is a fundamental economic literacy covering parents and children.

Keywords: economic education; conscious consumption; economic planning.

Introdução

Essa pesquisa foi elaborada a partir do momento em que comecei a observar meus alunos e percebi que a maioria chega à escola usando sapatos, chinelos, brinquedos e acessórios que mal acabam de serem lançados no mercado. O que mais me chamou a

³² Estudante do curso de pedagogia das Faculdades Network, 2012.

³³ Doutora em Educação, especialista em Educação Econômica.

atenção é que quando estão em momento de recreação, acabam fazendo comparações entre os colegas, afim de saberem se possuem o mesmo tipo de brinquedo ou acessórios e quando percebem as diferenças, notei que na semana seguinte, aparecem usando o acessório ou brinquedo igual ao do amiguinho. Como são pequenos, não podem ter comprado sozinhos, então, o que fazem os pais diante desse quadro? Percebemos que compram o que os filhos pedem, mas qual ou quais os motivos que os leva fazer isso?

Perante tais observações, procuramos responder algumas das perguntas em relação ao comportamento dos pais pensando que seria possível: **(a)** analisar se procuram mostrar aos filhos a diferença entre desejo e necessidade; **(b)** verificar se expõe para os filhos, através do diálogo, a situação econômica atual em que se encontram; **(c)** certificar se dão dinheiro aos filhos, com que frequência e se os ajudam a administrá-lo; **(d)** averiguar se estão preparando os filhos economicamente de maneira adequada; **(e)** investigar se acham necessário que seus filhos sejam educados economicamente e se estão prontos para essa missão.

Tais indagações são necessárias e de extrema importância, pois a participação da família é imprescindível para que a criança cresça sabendo diferenciar quando de fato há necessidade de comprar e, conseqüentemente, saiba administrar suas economias.

De acordo com estudos realizados por Cantelli:

Nesse sentido, a socialização, como processo de relações humanas, tem na família um espaço privilegiado, na medida em que as primeiras interações que se constroem entre a criança e mundo ocorrem no círculo familiar. Por isso a família desempenha papel preponderante na forma como a criança concebe o mundo social e, conseqüentemente, na formação de seus valores, crenças e comportamentos. (CANTELLI, 2009, p.4).

Assim, observa-se que o papel do adulto é fundamental para que a criança possa crescer obtendo subsídios favoráveis ao consumo consciente e que, principalmente, tenham um olhar mais crítico perante as mídias.

Fermiano (2012, p. 3) diz que: “desde muito cedo, a criança demonstra capacidade para atuar com o meio e interpretar adequadamente as informações que estão implícitas nas condutas das pessoas”. Observamos que de fato a família é o berço da socialização econômica na vida das crianças, visto que socialização econômica, nada mais é do que inseri-las na realidade econômica. Segundo Belloni:

Ao longo do processo de socialização do qual elas são atores principais e sujeitos ativos, as crianças são também objeto da ação de várias instituições especializadas, entre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas e as mídias. (BELLONI, 2007, p.58).

Deste modo, espera-se que, se os pais apresentarem comportamento favorável ao consumo consciente, conseqüentemente os filhos crescerão sabendo como posicionarem-se, adequadamente, em relação ao consumo consciente, ou seja, o primeiro passo para isso é saber diferenciar desejo de necessidade, planejar antes de comprar, não usar as economias para adquirir coisas supérfluas.

Por outro lado, a mídia vem, cada vez mais, se aproveitando da passividade das crianças por não saberem distinguirem o que é necessário do que é supérfluo, o que é real do que é fantasia, neste caso, cabe o adulto saber instruí-los adequadamente para que passem a ter uma visão crítica perante a mídia.

Por este motivo, a pesquisa foi realizada com pais com, pelo menos um filho, para obtermos dados de como estão agindocom os filhos, ou seja, se consegue orientá-los ou possuem dificuldade e acabam por deixar-se vencer pelos pedidos dos filhos.

Desenvolvimento

Bauman (1999) apresenta uma reflexão sobre consumo na qual somos obrigados a vê-la no cotidiano das pessoas do mundo atual

A cultura da sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, não o aprendizado. Com efeito, quando a espera é retirada do querer e o querer da espera, a capacidade de consumo dos consumidores pode ser esticada muito além dos limites estabelecidos por quaisquer necessidades naturais ou adquiridas; também a durabilidade física dos objetos do desejo não é mais exigido. (BAUMAN, 1999, p. 90).

Nesta visão nota-se que os consumidores requerem os bens instantaneamente, sendo vítimas da política consumista do “compre já” e muitas vezes abusam do consumo como se fosse um remédio para curar outros males, como, tristeza momentânea, problemas familiares, depressão entre tantos outros.

Uma das soluções para tentar amenizar os danos causados pela sociedade consumista é que haja orientação econômica desde a infância. Segundo Silva (2008)

A alfabetização econômica permite a compreensão da economia regional, nacional, global e o lugar que ocupamos dentro dela. Ela pode ser uma ferramenta muito importante para ampliar a participação pública no debate e estabelecimento de políticas econômicas, promovendo a oportunidade de conhecer as causas dos problemas sociais e econômicos, ajudando a eliminar representações erradas e criando alternativas políticas e comunitárias. (Silva, 2008, p. 1).

Essa prática deve acontecer em, primeiro lugar, na família, sendo ela, acompanhada de exemplos concretos, para que quando os filhos estiverem na fase adulta saibam planejar suas economias com sabedoria.

As crianças na maioria das vezes são induzidas através das mídias e dos amigos a desejarem desesperadamente um determinado brinquedo, calçado, roupa. Em especial, a mídia, vemos que tem o objetivo de iludir o público infantil proporcionando uma falsa noção de felicidade imediata. A esse respeito Dornelles afirma que “temos em nossas crianças um consumidor em formação, e a mídia tem se aproveitado disso com um forte apelo à afetividade, à aventura e ao poder [...]”. (DORNELLES, 2005, p.107).

Nesta perspectiva, Gade

comenta também que uma enorme quantidade de apelos é dirigida diretamente à criança, não só para convertê-la ao consumo como para transformá-la em promotora deste consumo. Isso porque se descobriu a nova imagem e o novo papel ativo da criança no núcleo familiar. Se a criança pede “algo” sem identificar o objeto, ela quer saber se os pais a amam, quer se assegurar deste amor através de coisas materiais. GADE (1998, p. 186).

Como podemos analisar é fundamental a presença dos pais na orientação de seus filhos mesmo quando são pequenos, pois, assim, quando estiverem na fase adulta, haverá uma possibilidade maior de se tornarem consumidores conscientes. Sabemos que os filhos são reflexo dos pais, ou seja, uma vez que, presenciam os pais esbanjando dinheiro com coisas desnecessárias, comprando sem planejamento, conseqüentemente, há uma maior possibilidade de pensar que podem e que é bom adquirir algo somente pelo prazer momentâneo.

Cantelli em seus estudos ressalta que:

Aproveitando-se de tal situação, a publicidade tem visto nas crianças um grande nicho para o mercado publicitário. Hoje, a criança nasce em um ambiente em que a marca se faz muito presente. Grande parte dos produtos a sua volta possui uma etiqueta, que se constitui em uma marca dotada de algum valor simbólico, por isso, mesmo sem entender, ela cresce rodeada por essa experiência que participa da construção do seu universo simbólico em formação. (CANTELLI, 2009, p.6).

Cantelli (2009, p.6) destaca que “famílias, as quais comentam com os filhos suas possibilidades econômicas, em que há planejamento conjunto de gastos sem que se

oculte a existência de dificuldades monetárias e que estimula o uso racional dos recursos é aquela que educa para o consumo”.

Muitas vezes, os pais acabam fazendo as vontades de seus filhos comprando tudo o que querem e, na maioria das vezes, são coisas que poderiam esperar para serem dadas em datas especiais, ou simplesmente não precisariam ser compradas. No entanto, cedem porque não contrariam os filhos e querem vê-los felizes e satisfeitos. Com essa atitude pensam que estão educando os filhos economicamente, mas, na verdade só estão reforçando aquilo que a mídia e a sociedade impõem. (CANTELLI, 2009).

A criança só poderá adquirir conhecimentos de resistência a tanta solicitação por meio do auxílio, em especial, dos pais usando de diálogo e explicações verídicas do por que não poder comprar algo que a criança venha a pedir, enfim, deixar a criança interada da real situação econômica da família.

Segundo pesquisa feita em site, escrito por Ramal

As crianças cujos pais compram sempre tudo o que eles querem podem se tornar adultos superficiais, ligados no lado material da vida. É uma contradição: os pais gostam tanto dos filhos que querem lhes proporcionar tudo e fazer todos os gostos; mas se ficarem tão presos ao consumo, seus filhos podem sofrer frustrações, correm o risco de se tornar pessoas sempre insatisfeitas – afinal, a indústria do consumo não tem limites. Sempre aparece uma novidade, um lançamento, ou alguém com alguma coisa que você não tem. (RAMAL, 2011. p.1).

Os pais pensam que estão fazendo o bem para seus filhos comprando tudo o que eles querem, muitas vezes, pelo fato de compensarem a sua ausência, ou, pelo fato de quererem dar tudo que não tiveram quando criança. Essa postura acaba por influenciar as crianças a se tornarem futuros consumistas, sem consciência e sem limites.

Sabemos que nossa realidade muitas vezes não condiz com bens que gostaríamos de adquirir, ou seja, nem sempre podemos comprar o que almejamos, por isso, é fundamental que os pais, desde a infância, saibam orientar seus pequeninos. Se realizarem todos os desejos dos filhos, estarão reforçando a importância de “ser feliz o tempo todo” por meio de compras e, futuramente, podemos nos deparar com filhos que se frustram com frequência e não sabem buscar caminhos para resolver conflitos. Como pais, temos a obrigação e o dever de orientarmos bem nossos filhos para que futuramente tenham condições psicológicas de saberem que temos que batalhar muito para conquistar algo e que nem tudo é fácil de ser conquistado.

Fermiano em seus estudos destaca que:

A família é quem promove a socialização do consumidor infantil desde a mais tenra idade. Observa-se isso quando acompanham seus pais às compras em supermercados e lojas; e posteriormente, há influências dos colegas e da mídia nos hábitos de compra desses pequenos consumidores. (FERMIANO, 2010, p. 02).

Fica evidente que a família é fundamental na formação econômica de seus filhos, sendo que, a mídia acaba usando meios inadequados influenciando as crianças para que se tornem consumidores compulsivos.

Dentro desse contexto, nota-se também a importância da escola na contribuição da educação econômica das crianças, pois de acordo com o PCN:

Propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (PCNs, 1997, p. 33).

Constata-se que a escola também deveria adquirir participação ativa no cotidiano das crianças favorecendo a reflexão sobre a relevância de saber o que comprar, quando comprar e se é preciso realmente comprar. Para comprar algo é preciso ter dinheiro e ele

tem um papel muito interessante na história do homem. O percurso que o dinheiro percorreu até chegar à forma dos dias atuais é muito importante para crianças compreender e esse processo pode ser iniciado de forma lúdica.

A alfabetização econômica é essencial desde a infância, pois é através dela que passamos a compreender normas, regras e valores. De acordo com Fermiano (2010) “o processo de alfabetização econômica deve vir ao encontro dos conceitos econômicos e financeiros básicos que existem na sociedade: consumo, gastos, poupanças, leis de oferta de demanda, o valor do dinheiro, juros, conceitos esse que permitem compreender o mundo econômico [...]”. (FERMIANO, 2010, p.9).

Neste sentido, Domingos (2012) educador financeiro publica em site as seguintes dicas para ajudar os pais na educação econômica de seus filhos:

Para educar financeiramente os filhos é fundamental que antes de tudo que seja educado, assim, procure conhecer o tema e aplicar em sua vida;

a partir dos dois anos, quando a criança começa a demonstrar desejos próprios, já é o momento de iniciar a educação financeira, mostrando o processo de troca do dinheiro por produtos;

reserve as datas especiais (como o Natal, aniversário) para dar brinquedo à criança, isso evitará que ela queira tudo o tempo todo;

quando observar um maior entendimento da criança, faça com que ela participe de reuniões sobre o tema juntamente com toda família, lá todos deverão definir seus sonhos de curto, médio e longo prazo;

é importante que as crianças entendam as diferenças sociais existentes bem como o seu real padrão de vida, e os reais limites financeiros;

os cofrinhos são ótimas opções de mostrar a importância de guardar o dinheiro e, por serem baratos, podem ser dado entre os presentes;

hoje já é possível encontrar no mercado diversas obras de educação financeira para crianças, é interessante presentear os filhos com estas, bem como ler em conjunto, explicando as dúvidas que encontrar;

conheça o desejo ou sonho da criança procure mostrar a ela que tem um valor e demonstre quanto ela terá que guardar de dinheiro para conseguir com que este sonho seja realizado. Quando chegar a esse valor, acompanhe-a na compra, que será uma conquista e ela entenderá que para comprar tem que poupar;

explique para seu filho por meio de conversas, jogos e brincadeiras que nem tudo que ele quer ou assiste na TV é para ele comprar, estimule-o a refletir e pensar sobre como utilizar dinheiro;

analisar desde bem cedo (por volta dos sete anos) a possibilidade de dar a mesada e iniciar este processo com muito cuidado e conversar sobre o valor do dinheiro e o que ele irá representar em toda sua vida;

para definir o valor da mesada deverá analisar por trinta dias tudo que a criança gasta e dar aproximadamente 50% do valor, mais os valores para realização dos sonhos, assim, ele reduzirá o que gasta para atingir os objetivos;

na hora de realizarem as primeiras compras com o dinheiro que seu filho guardou, converse com antecedência com o vendedor ou gerente da loja, alertando da importância do momento e que necessita de uma ajuda, que pode ser realizada com a concessão de um desconto na compra à vista;

analisar desde bem cedo a possibilidade de dar a mesada e iniciar este processo com muito cuidado e conversar sobre o valor do dinheiro e o que ele irá representar em toda sua vida;

procure fazer com que a criança anote onde e no que gasta o dinheiro que recebe, também mostre que antes das comprar é bom realizar pesquisas em pelo menos três lugares, para ensiná-la que sempre existe diferença de preço entre os lugares e isso desde um chocolate, lanche, até brinquedos;

abra uma previdência privada ou poupança para seu filho, ensinando que deverá separar parte da mesada, mostrando as conquistas que poderá ter se guardar parte do dinheiro que ganha. (DOMINGOS, 2012)

Observa-se através das dicas, a importância de, primeiramente, os pais serem dominadores do assunto, ou seja, antes de dialogar com os pequeninos é importante que se faça uma pesquisa sobre o assunto, seja por livros, revistas, sites confiáveis, ou até mesmo através de um amigo que tenha conhecimento e domínio sobre o assunto, para que, assim, possam instruir seus filhos com eficiência.

Podemos analisar que a presença dos pais na formação econômica dos filhos é imprescindível, ou seja, tem que ser constante. A cada dia que se passa as crianças estão à mercê de uma série de estímulos para comprar cada vez mais coisas e se a família e a escola estiverem presentes na formação econômica de seus filhos, eles começarão a compreender que quando se quer algo primeiro deve-se averiguar se realmente aquilo é necessário, depois se o dinheiro é suficiente.

Fermiano (2010, p.12) em seus estudos acrescenta que “a socialização econômica abrange as ações que se desempenham na sociedade, relacionadas à compra, ao endividamento, à educação que se passa aos filhos e às atitudes, coerentes, conscientes ou não com que se fala”. Nesta perspectiva a socialização econômica torna-se importante pelo fato do indivíduo seja ele, criança ou adulto sentir-se inseridos na sociedade conscientes de seu funcionamento econômico.

A pesquisa

Esta pesquisa está inserida na área do conhecimento social, ou seja, o conhecimento que se adquire através da interação entre as pessoas e instituições que figuram no seu cotidiano.

A pesquisa tem por objetivo analisar como os pais agem com seus filhos em relação ao que se refere ao consumo e utilização do dinheiro, como já explicado anteriormente.

Para que pudesse alcançar tal objetivo, houve a necessidade de adaptar um questionário de Cantelli (2009) e Fermiano (2010). O questionário possui dez questões fechadas e de múltipla escolha. Os temas abordados nas perguntas são: se os pais dão dinheiro aos filhos; a quantia dada; se ajuda o filho a administrar o dinheiro; se compra o que o filho pede quando sai de casa; se fica com sensação de culpa quando não pode comprar; se usa do diálogo para expor a situação econômica em que se encontram; se acham importante que as crianças sejam instruídas desde cedo em relação ao consumo.

A entrevista foi realizada com vinte participantes com, pelo menos, um filho que tenha entre quatro e dez anos. Os pais são moradores de uma das cidades da Região Metropolitana de Campinas e participaram espontaneamente.

Resultados

Para melhor compreensão, apresentamos os resultados a partir da elaboração de algumas tabelas.

Em relação a pergunta “Você costuma dar dinheiro ao seu filho” observamos na Tabela 1 os resultados, ou seja, 100% dos pais dão dinheiro aos filhos.

Tabela 1 – Se os pais dão dinheiro aos filhos

Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sim	20	100%
Não	0	0%

Na Tabela 2 observamos os resultados sobre “quantia que é dada aos filhos”.

Tabela 2 – Quantia dada

Respostas	Quantidade	Porcentagem
De: 0,50 a 2,50	0	0%

De: 2,50 a 5,00	0	0%
De: 5,00 a 10,00	0	0%
De: 10,00 a 25,00	15	75%
Outros valores	5	25%

Observa-se que todas as crianças ganham de mesada um valor acima de 10,00 reais. Gostaríamos de enfatizar que as crianças possuem de 4 a 10 anos, o que nos leva a perguntar: Por que crianças precisam de dinheiro com essa idade?

Na Tabela 3 apresentamos os resultados da pergunta “se ajuda o filho a administrar o dinheiro”.

Tabela 3 – Ajuda o filho a administrar o dinheiro

Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sim	7	35%
Não	13	65%

Ao responderem essa questão a maioria dos pais relata que o dinheiro da mesada é para ser gasto da maneira que a criança quiser, sendo desnecessário qualquer tipo de orientação, pois se gastar tudo de uma vez ficará sem dinheiro até que chegue o próximo mês. Parece que os pais acreditam que assim ensinam o filho a administrar o dinheiro.

Em relação a pergunta “se compra o que o filho pede quando sai de casa” observamos as respostas na Tabela 4.

Tabela 4 – Compra o que o filho pede quando sai de casa

Resposta	Quantidade	%
Compra tudo o que ele pede, para que ele não se sinta triste.	0	0%
Pede para que escolha apenas uma das coisas que gostou.	5	25%
Compra porque faz birra e você não gosta de escândalos.	3	15%
Compra porque você fica tão pouco com ele e você não quer criar atrito.	2	10%
Compra porque ele merece.	4	20%
Não compra porque já haviam combinado de que não iriam comprar nada.	3	15%
Dá somente uma opção de compra para ele.	3	15%
Só compra quando tem dinheiro.	0	0%
Outros.	0	0%

Podemos observar que nesta questão alguns pais demonstram atitudes de orientação quanto às compras. Mas, a maioria dos pais acaba cedendo aos desejos dos filhos, uns relatam que fazem de tudo para comprar o que o filho pede para que ele não se sinta triste, assim, como ele já se sentiu em sua infância, pois quando criança passava vontade de comprar várias coisas, mas não podia, pelo fato de ter muitos irmãos, o dinheiro não era suficiente. Outros acabam comprando mesmo só pelo fato de saber que estão fazendo seus filhos felizes.

Em relação a pergunta “Fica com sensação de culpa quando não pode comprar” observamos as respostas na Tabela 5

Tabela 5- Fica com sensação de culpa quando não pode comprar

Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sim	13	65%
Não	7	35%

Percebe-se que os pais só se sentem felizes quando conseguem realizar os desejos dos seus filhos e quando isso não acontece sentem-se culpados.

Em relação a pergunta “Usa do diálogo para expor a situação econômica da família” observamos as respostas na Tabela 6

Tabela 6- Usa do diálogo para expor a situação econômica da família

Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sim	0	0%
Não	20	100%

Neste caso nota-se que os pais na tentativa de proteger seus filhos acabam escondendo sua real situação econômica, o que nos leva a crer que, como se sentem mal quando os filhos pedem algo que não podem comprar, em algum momento, fazem dívidas para atender os pedidos.

Em relação a pergunta “Acha importante que a crianças sejam instruídas desde cedo em relação ao consumo” observamos as respostas na Tabela 7.

Tabela 7- Acha importante instruir as crianças desde cedo em relação ao consumo

Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sim	15	75%
Não	5	25%

Através dessa questão percebemos que a maioria dos pais acha importante que as crianças recebam orientação, mas acreditam não estarem preparados para o dialogar com seus filhos sobre o assunto e muitos confessam precisar de ajuda para que possa ajudar na educação econômica de seus filhos. Observamos que isso é verdade, pois nenhum deles conversam com os filhos sobre a situação financeira da família.

Discussão dos resultados

Observa-se que através dos resultados que os pais se preocupam com a educação econômica de seus filhos, mas na maioria das vezes não sabem como agir perante a prática.

Alguns pais até tentam dialogar com os filhos sobre a importância de gastar somente quando for necessário, mas ao final confessam que se deixam levar muitas vezes pelo fato da criança fazer escândalo ou em outros casos, para não se sentirem culpados acabam cedendo, e na maioria das vezes, compram o que seus filhos desejam.

Percebe-se também que todos os pais têm o hábito de dar mesada aos filhos mensalmente e todos relatam que o valor da mesma corresponde à quantia de vinte a trinta reais e a maioria dos pais explicita que o dinheiro destinado a mesada é para que o filho faça o que tiver vontade, ou seja, pensa-se que neste caso o filho não necessita de orientação para administrar o dinheiro destinado a mesada.

Outro fato relevante que deve ser acrescido é que a maioria dos pais ao serem entrevistados, afirmam que, pelo menos, uma vez já se endividaram pelo simples fato de querer agradar o filho ou por não terem paciência para lidar com birras.

Averiguou-se que os pais entrevistados não fazem nenhum tipo de investimento para os filhos, não pelo fato de não acharem importante, mas por justificarem que não possuem condições financeiras para tal investimento.

Os pais assumem que por algumas vezes se sentiram culpados e impotentes pelo fato de não poderem realizar o desejo de seus filhos e por este motivo fazem de tudo para suprir suas vontades, mesmo que para isso tenham que fazer sacrifício.

Ao serem indagados em relação aos passeios em lojas, shopping ou supermercados, onde se obtém grandes quantidades e variedades de brinquedos ou de produtos destinados ao público infantil, os pais relatam que neste sentido existe um combinado, ou seja, o filho tem uma opção de escolha, ou seja, sempre compram algo, sendo necessário ou não, sendo possível ou não para o orçamento da família.

Ao final da entrevista os pais assumem que estão usando de práticas inadequadas em relação à educação econômica de seus filhos e, consideram extremamente importante que aprendam da maneira correta a administrar o dinheiro, visando, assim, uma conduta favorável ao futuro.

Por outro lado, esses mesmos pais admitem que precisam urgentemente de auxílio para que possam usar meios que ajudem os filhos a se tornarem consumidores conscientes, pois a dificuldade maior que encontram é não saber como agir.

Um fato relevante explicitado pelos pais e que acaba dificultando cada vez mais a educação econômica dos filhos é a influência que eles acreditam que a mídia exerce nos filhos. Muitos destacam que é difícil competir com tantas informações e novidades expostas pela mídia e que se sentem despreparados para agirem perante algo que é tão valorizado pela sociedade, ou seja, sentem-se na obrigação de se submeterem aos apelos para que seus filhos não se sintam excluídos da mesma forma que um dia já se sentiram, por este fato acabam cedendo para que seus filhos não passem pelos constrangimentos que um dia eles passaram.

A abordagem da Educação Econômica é uma questão que requer desafios constantes. As práticas vivenciadas entre pais e filhos mostram-se ineficientes, pois os pais muitas vezes até entendem a importância de dialogar e ajudar seus filhos na educação econômica, mas não sabem como agir na prática.

Nota-se que é de extrema urgência que os pais repensem suas práticas no ensinamento econômico dos seus filhos, uma vez que, as crianças reproduzem aquilo que elas aprendem. Futuramente os filhos crescerão pensando que podem sair comprando tudo o que quiserem e, poderão vir a ter sérios problemas financeiros.

Outro fator importante que cabe ressaltar através dos dados obtidos é que os pais devem parar de pensar que seus filhos são indefesos, uma vez, que acontece o diálogo entre a família e que a criança tem a oportunidade de se manifestar como sujeito ativo, fica mais fácil orientar, desta forma, a criança compreenderá melhor, passando, a saber, a real situação financeira em que a família se encontra. Provavelmente, a criança terá um maior empenho para ajudar e colaborar com a família.

Constata-se a necessidade de primeiramente os pais receberem orientações perante a prática adequada a ser utilizada em relação à educação econômica para que possam aplicá-las com segurança e clareza aos seus filhos.

É fundamental que a escola colabore ajudando na educação econômica dos alunos, uma vez que, as crianças acabam aí passando um tempo considerável de seu dia. O mais importante é que escola e família trabalhem unidas, em prol, do mesmo ideal.

Referências

- BAUMAN, Zigmunt, 1925. *Globalização: As conseqüências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. *Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. Perspectiva* [online]. 2007, vol.25, n.01, pp. 57-82. ISSN 0102-5473.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v.1 Brasília, MEC/SEF, 1997. [esso em 03/10/2012](#)
- 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.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam** – da criança na rua à criança cyber. Petrópolis; vozes, 2005.
- FERMIANO, Maria A. Belintane. **Comportamento de Pré-adolescentes (“tweens”) no contexto atual**. 2010. 453f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FERMIANO, Maria A. Belintane. **Socialização econômica e o comportamento dos pré-adolescentes**. 2012. Anais do II Colóquio Internacional de Epistemologia Genética. Unesp. Marília.

GADE, C. **Psicologia do consumidor e da propaganda**. São Paulo: EPU, 1998.

SILVA, Sonia Bessa da Costa Nicácio. **Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia**. 2008. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

<http://www.andreamal.com.br/conversando-com-os-pais/educar-para-o-consumo-consciente.2011>. Acesso em 02/10/2012.

[http://www.nota10.com.br/autor-artigos/103 Reinaldo-Domingos 2012](http://www.nota10.com.br/autor-artigos/103_Reinaldo-Domingos_2012). Acesso em 21/10/2012.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Andréa P.S. Souza¹

Bárbara Barros Chacur Rodrigues²

Resumo

Este artigo traz uma reflexão sobre uma gestão educacional democrática, muito estudada e atual meta dos profissionais de educação em geral. Visa discutir uma forma de se obter uma gestão democrática atual e voltada para os reais interesses das

comunidades. Estamos caminhando rumo à democracia, porém ainda temos desafios que precisam ser vencidos, como autonomia nas escolas, autonomia na aplicação das verbas, maior envolvimento da comunidade local e etc., gestores envolvidos com uma verdadeira forma de implementar essa gestão democrática com certeza a curto, médio, longo prazo conseguirão vencer esses desafios, conquistando assim uma educação melhor para toda a comunidade e formando cidadãos participativos e críticos.

Palavras chaves: Gestão democrática, Participação da comunidade, Política Públicas Verbas, Desafios

Abstract

This article reflects on a democratic educational management, and much studied current goal of professional education in general. Aims discuss a way to obtain a current democratic management and facing the real interests of the communities. We are moving toward democracy, but we still have challenges that must be overcome, such as school autonomy, autonomy in the application of funds, greater involvement of the local community and etc, managers involved with a real way to implement that democratic management certainly short, medium and long term will be able to overcome these challenges, thus gaining a better education for the whole community and forming critical and participatory citizens.

Keywords: *Democratic management - Community participation - Public Policy - Funds - Challenges*

1 Introdução

Este texto visa discutir a gestão democrática na educação, baseado nos estudos de autores, que tem amplamente discutido o tema em todos os segmentos ligados a educação, pois procura refletir soluções para uma transformação no sistema atual de ensino. Destacando também as mudanças que se direcionam a descentralização do poder, a necessidade de um trabalho realizado com ampla participação de todos os segmentos da escola e da comunidade, para envolver a sociedade como um todo.

Neste mundo globalizado não cabe a escola ser vista como uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento exige-se que a escola tenha uma nova concepção e uma forma diferenciada de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para transmitir um conhecimento de nível elevado para preparar os educandos a serem criativos e pensantes. Atualmente a escola tem que ter o objetivo de formar cidadãos críticos e que se comprometam a uma participação mais efetiva, para obter resultados com eficácia, favoráveis ao desenvolvimento como um todo, por isso a necessidade das instituições escolares caminharem rumo à gestão democrática com a participação da comunidade.

1 Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdade Net Work – Av. Ampélio Gazetta, 2445, 13460-000. Nova Odessa, SP, Brasil (email: andreabill45@hotmail.com).

2 Prof. Mestre em Educação Sócio Educacional – Docente e Coordenadora do curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil.
(e-mail: ped@nwk.edu.br).

A questão da gestão na educação interfere diretamente na qualidade do trabalho pedagógico realizado pela instituição escolar. O processo de gestão democrática da educação é considerado de grande relevância e importância para o início de uma

transformação, porém é necessário que ele ocorra por etapas, proporcione um ambiente de trabalho que seja favorável a essas inovações, através de pessoas preparadas e motivadas, que se envolvam, sujeitos que participem direta ou indiretamente desse processo educacional.

É importante frisar que existe na maioria das escolas uma gestão democrática e participativa, porém muitas delas ainda se encontram atreladas a instâncias superiores, não buscando sua autonomia. O que importa é que a maioria das escolas trabalha constantemente na busca de seu espaço e autonomia e da integração com a comunidade, na procura de um novo modelo da gestão, o que não é fácil.

A gestão democrática da educação representa um importante instrumento de consolidação de democracia em nível de sociedade. Ao pensarmos na democratização da gestão educacional significa estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social no qual está inserida. A gestão democrática da educação representa um importante instrumento de consolidação de democracia em nível de sociedade, assim, quanto mais refletirmos sobre isso, melhores serão nossas opções para obtermos uma educação de qualidade.

Com estes autores, recebemos como contribuição, uma visão de que a autonomia da escola se amplia quando no cotidiano escolar a proposta educativa seja fruto da vontade da comunidade escolar e local (pais) promovendo autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola. Quando se discute sobre autonomia das escolas, pode vir à idéia de independência, liberdade, na possibilidade de se fazer o que é necessário para a escola em determinado momento; mas autonomia não significa soberania do gestor.

2 Revisão bibliográfica

2.1 O papel do gestor frente à gestão democrática da educação

Ao iniciarmos nossa reflexão sobre gestão democrática, não podemos deixar de falar da origem do termo “gestão”, pois o mesmo tem ligação com os movimentos sociais e as políticas públicas do Brasil da década de 1980. Este movimento resultou na inserção do princípio VI, artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que diz respeito à educação, estabelecendo a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Pensar na gestão democrática da educação é entender que Democracia é algo de importante em que se acredita, que tem importância para as pessoas, pois é, algo de “valor” e como “processo” deve ser algo que se vive, tornando-se o resultado daquilo que fazemos. É certo que a Democracia envolve, entre outros, acesso e permanência a educação escolar de qualidade. É certo também que o inverso é verdadeiro. Ela está presente na Constituição Federal e nas diferentes leis, especialmente as educacionais. A democracia pode ser definida como: “um conjunto de procedimentos para conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente” (SACRISTÁN, 1999, p. 57).

Neste sentido de democracia os profissionais da educação precisam ter consciência que ser um administrador escolar é diferente de ser um chefe, mesmo que ambos os profissionais tenham encargos pessoais, recursos físicos, materiais e financeiros para gerenciar. Ser pedagogo na administração da escola é um pouco mais que isso.

É ao mesmo tempo ter a capacidade de delegar tarefas, de descentralizar decisões, é necessário não perder o ponto, ou seja, é necessário estar “por dentro”, de tudo, não perdendo o foco do trabalho, que é considerar que a escola existe em função dos alunos e é em prol desta causa maior que todo projeto pedagógico deve ser elaborado e executado. Assim, a administração escolar não apenas cria condições, mas tem sua mão forte empunhada no processo do ensino em benefício de todos e da sociedade.

As escolas existem não para serem administradas ou inspecionadas, mas que sua tarefa principal que é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência.

Citando Barros (2006) ressalta que administrar uma unidade educacional é fazer o cotidiano dos profissionais da educação e do gestor é racionalizar o tempo, gastos e otimizar os resultados do trabalho, porém com o agravante de fazer sobressair à predominância do ter sobre o ser e criar um ambiente de competitividade. É nesta linha divisória existente entre a administração escolar que se mostra centralizada na produção de resultados – tal como as organizações empresariais – e a gestão escolar que procura trabalhar com critérios palpáveis de qualidade da educação. Porém sem secundarizar a importância do lançar o olhar ao ser humano e sua formação política e ética, que julgamos pertinente ressaltar a importância do trabalho do gestor frente a esta organização social que se desponta.

Neste sentido o modelo de gestão democrática que impera é o espírito da respeitabilidade aos direitos e liberdade do cidadão, nesse modelo a liderança é flexível e sempre esta disposta a propiciar uma gestão que proporcione um ambiente de trabalho, em que todos sejam ouvidos em prol de um bem comum, sempre respeitando a opinião da maioria. O que na maioria das vezes traz resultados altamente positivos.

A gestão democrática na educação acontece quando a escola como instituição social que é, abre possibilidades para que a democracia como forma política seja vivida naquele ambiente. Para que isso se torne possível é necessário que se priorize as ações que direta ou indiretamente levem as pessoas a terem um maior comprometimento e participação no processo de ensino. Uma das necessidades que se faz para a implementação da gestão democrática é a mudança da cultura pedagógica e também que se faça presente o diálogo em toda e qualquer ocasião, ele necessita estar presente entre os diversos segmentos da sociedade para que as mudanças sejam satisfatórias.

A implementação de uma gestão democrática exige que se tenha muita moderação para superar dificuldades e entraves, que são comuns em toda mudança, o ceticismo, o pessimismo e resistência a mudança, serão conflitos constantes que devem ser solucionados pelo gestor da melhor forma possível. Só poderá existir a gestão democrática quando houver um envolvimento de todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas no interior da escola. Desta forma o processo da gestão alcança uma visão mais ampla relacionada à administração. Assim busca-se estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos com o objetivo de se chegar a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, Bastos (2005) diz:

Para a sociedade, e para trabalhadores em educação, a democracia na escola é o único caminho para reconstruir a escola pública de qualidade. Os dirigentes políticos não negam teoricamente esse caminho, mas na prática apresentam um projeto de gestão de acordo com a agenda neoliberal, inviabilizando a reconstrução de uma escola pública de qualidade para todos. (p.9.)

Assim como os movimentos sociais desejam uma gestão efetivamente democrática, o ambiente escolar também o pede, esperando que desta forma se obtenha uma melhoria da qualidade de ensino.

A nossa Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, estabelece 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.

Isto nos leva a refletir sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96), onde reacende a discussão sobre a relevância de trazer à comunidade a importância de sua participação na gestão escolar:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1 participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2 participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalente, (...) os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativos e de gestão financeiras (Artigos 14 e 15).

Essas demonstrações das nossas leis nos mostram a intenção de mudanças para uma melhor organização e administração dos sistemas de ensino. Nesse sentido, Bravo 2007 (p.28) diz:

O processo de redemocratização política, que foi marco característico da década de 1980, no Brasil, deixou evidente que as mudanças a serem efetuadas nas áreas econômica, social, cultural, política e educacional da sociedade que pretende efetivamente tornar-se democrática, demandam a existência de estruturas descentralizadas e participativas para a administração de seus serviços, exigindo, para sua implementação, que sejam consideradas tanto a orientação como as perspectivas decorrentes da fundamentação dos processos da gestão democrática.

O segredo de uma educação de qualidade está na participação da sociedade, comprometida com a conquista da democracia. Com a prática efetiva dessa democracia, é possível enfrentar as desigualdades econômicas, políticas e culturais acumuladas ao longo do desenvolvimento humano. A busca por melhorias é uma constante em quase todos os segmentos da sociedade, sobretudo naqueles que, perante essa mesma sociedade, tem avaliação muito baixa em termos de qualidade.

Quando a escola inibe e não estimula a presença da comunidade em seu interior, as ações que são produzidas ali se tornam meramente obrigações, pois a política educacional do Estado mantém um controle sobre todas as áreas da sociedade.

Há muitos anos as políticas mantidas pelo governo são simplesmente assistencialistas, fazendo do cidadão somente um cliente e mantendo a sociedade e a educação sob seu absoluto controle. É sabido que o paternalismo do Estado não dá conta de prover recursos à educação para que a mesma alcance os objetivos de construir uma sociedade melhor através do desenvolvimento de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos, do papel de cidadão que lhes cabe.

O diretor como gestor escolar deveria ter uma autonomia real, onde poderia atender as necessidades da sua equipe e da escola como um todo, assim dando condições de criar ações que realmente auxiliem as necessidades da comunidade ao seu redor. A gestão escolar, numa perspectiva democrática tem características e exigências próprias. Para que de fato se efetive esse tipo de gestão, necessário se faz que haja envolvimento, comprometimento, participação e atuação das pessoas. A gestão democrática abarca o exercício de poder que inclui processos de planejamento, tomada de decisões, avaliações dos resultados alcançados.

Dessa forma, a gestão democrática do ensino e da escola fortalece a escola enquanto instituição onde a diversidade se faz presente sem preconceito e contribui para a diminuição das desigualdades sociais, culturais e étnicas. Nesse modelo de gestão existe realmente o exercício da cidadania, uma cidadania efetiva, direta, de participação e de envolvimento concretos.

O diretor como gestor escolar, quando tenta inserir no meio escolar uma gestão democrática vive um dilema que foi citado por Paro 1986 (p. 133) que diz:

... o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham

a representar quaisquer ameaças aos interesses dos dominantes. Assim, como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender as justas reivindicações da escola e da comunidade ou pelo menos – no caso de ser impotente para atendê-las – engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores.

A gestão democrática da educação tem uma organização e funcionamento próprio. Isso a diferencia, pois no processo educativo envolvem o exercício da cidadania. Alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade local, ao participarem da vida escolar se educam e são educados na construção de um bem comum. Quanto maior for a participação mais significa democracia. Os efeitos de uma gestão escolar ultrapassam os muros da escola e até mesmo da comunidade em que está inserida. A presença da comunidade (pais) pode resultar em parcerias importantes para desenvolver uma gestão voltada para as transformações sociais e culturais. O intercâmbio existente entre escola e a comunidade podem contribuir de modo expressivo para a melhoria da qualidade de educação.

É relevante destacar que o trabalho de equipe, o compartilhar de ações, de decisões, implantação de mecanismos de participação colegiada na escola favorece no processo de construção da autonomia e democratização da gestão educacional e consequentemente poderá favorecer a qualidade da educação na escola e no sucesso do aluno. A autonomia pedagógica, administrativa e financeira é um processo que se constrói coletivamente, sem perder de vista as diretrizes estabelecidas pelas leis e pelos sistemas de ensino. Assim, a autonomia é a possibilidade e a capacidade que uma instituição tem de colocar em prática projetos pedagógicos próprios, construídos de acordo com as necessidades dos segmentos que a compõem e de acordo com os sistemas de ensino e às diretrizes nacionais para a educação básica: A escola pública, como uma instituição coletiva, deve organizar-se para expressar o trabalho dos diversos segmentos que a compõem. A participação da comunidade escolar, orientada por interesses comuns de melhorar a qualidade do ensino, é um requisito fundamental para a implantação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola. Desse modo, as decisões na escola devem ser tomadas coletivamente, envolvendo outros segmentos além do diretor e da equipe gestora. (GESTÃO EM REDE, 2000, p.11-13).

Quando pensamos em gestão democrática da educação não podemos nos esquecer que são grandes os desafios para que as pessoas se envolvam, articulem e promovam a participação democrática tanto na sociedade como nas escolas. Nesta perspectiva aparecem dificuldades na implantação de uma gestão escolar que consolide com bases democráticas, visando uma educação de qualidade com uma formação que objetive o desenvolvimento de habilidades e competências.

Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizarem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 2001, p. 46)

De acordo com autor acima citado, a escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por toda a sua ação pedagógica e essencialmente educativa. No mesmo sentido, não podemos pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação.

2.2 Gestão Democrática e os planos governamentais

Não podemos pensar na gestão democrática da educação sem citar o Plano Nacional da Educação (PNE), pois o mesmo foi alvo de atenção na Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de

2001. Nesse sentido, está posto no Plano Nacional de Educação que “a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação”.

Recorremos a Bravo quando diz:

Chama-se a atenção a certa proximidade entre a noção de políticas públicas e a do plano, ainda que a política possa consistir num programa de ação governamental que não se exprima necessariamente, no instrumento jurídico do plano.

Frequentemente, as políticas públicas exteriorizam-se por meio de planos, com caráter geral, como Plano Nacional de Desenvolvimento, ou regional, ou, ainda, setorial, quando se trata, por exemplo, do Plano Nacional de Educação. “Nesse caso, ao objetivo da política unem-se os instrumentos institucionais de sua realização e as condições de implementação que sucedem normas de execução da alçada do Poder executivo (BRAVO, 2007, p.34).

Podemos verificar que a política é mais ampla do que o plano, é a política que define os meios para a realização dos objetivos do plano, que só acontece efetivamente com o auxílio de agentes públicos e privados. Também se faz necessário observar que quando falamos em políticas públicas devemos considerar que o detentor do poder deva apontar de onde virão os recursos para a execução da proposta. O Estado tem o direito de planejar não somente suas contas, mas também de planejar o desenvolvimento nacional e é exatamente isto que os planos criados desejam. Para ajudar os gestores da educação é que foram criados estes planos que são instrumentos de apoio ao planejamento da educação, o PNE (Plano Nacional de Educação), o PME (Plano Municipal de Educação) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).

2.3 Plano Nacional de Educação - PNE

O plano nacional de educação foi construído pelo governo federal, por meio de audiências e seminários e pela sociedade civil a partir de três Congressos Nacionais de Educação, - CONED, dos anos de 1996, 1997 e 1999. A aprovação do PNE foi efetivada pela Lei 10.172/01, com vetos presidenciais, ainda foram organizados dois Coned em 2003 e em 2004.

O PNE estipula diretrizes, metas e tem por objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais.

Cabe ressaltar que o sucesso do PNE depende do desempenho dos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

2.4 Plano Municipal de Educação – PME

De acordo com a Constituição Federal os governos Federais, Estaduais e Municipais devem planejar e implementar medidas que atendam aos interesses coletivos e públicos locais e regionais, de forma articulada com os interesses do país, assim os Dirigentes Estaduais e Municipais de Educação devem elaborar ou revisar, se for o caso, os Planos Estaduais ou Municipais de Educação.

Conforme descreve Monlevade (2004, p.87), são necessárias quatro fases para elaborar o Plano Municipal de Educação:

1º - analisar as bases legais do Regime de Colaboração; a existência de um Plano de Educação do município; as demandas e recursos da rede municipal de ensino;

2º - determinar os objetivos gerais e específicos do município;

3º - os antecedentes de colaboração com o Estado; a convocação dos atores: comissão ou fórum; o estudo geográfico e demográfico do município; o histórico do município; a história da educação escolar e da rede municipal de ensino; as demandas atuais de escolarização: mini censo ou amostragem; o levantamento dos recursos financeiros; o estudo das alternativas de atendimento escolar; as tomadas de decisão estratégicas:

comissão ou conferência; a descrição das metas, ações e prazos; os mecanismos de acompanhamento e avaliação;

4º - o roteiro de redação e a tramitação do anteprojeto na Câmara Municipal.

Depois da construção do Plano ele segue para a Câmara de Vereadores, após a aprovação pela Câmara ele deve ser implementado, acompanhado e avaliado. O controle social do PME pode ser feito por um Fórum Permanente, criado especificamente para isso, ou pelo Conselho Municipal de Educação.

Para a elaboração do Plano Municipal de Educação devem ser consultados: o Plano Nacional de Educação, o roteiro elaborado pelo prof. Monlevade, quando consultor da Undime, o Documento Norteador para a Elaboração de Plano Municipal de Educação (MEC), e o documento final da Conferência Nacional de Educação Básica.

2.5 Plano de Desenvolvimento Da Educação – PDE

As metas do PDE estão descritas no Compromisso Todos pela Educação/PDE lançado em 2007 contém 28 diretrizes que são consideradas boas práticas ao ver da gestão na educação pública, ele traz novos elementos e estabelece novas parcerias e modifica a forma de repasse dos recursos aos municípios no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O Compromisso Todos pela Educação foi criado por uma necessidade de promover mudanças e agilizar o desenvolvimento da educação básica no Brasil, o seu principal objetivo é a melhoria da educação básica e para que isso aconteça, ele cria duas frentes: a de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação e da mobilização de recursos e de parcerias da sociedade apoiando o trabalho do Distrito Federal, Estados e Municípios em suas redes e escolas.

O Compromisso estabelece uma meta de um Ideb igual ou superior a 6,0 para o Brasil, até 2022 que é a média dos países mais desenvolvidos do mundo.

O Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi a partir dele que foi definido o Plano de Metas do Compromisso, ele tem a capacidade de avaliar o ensino por escola, município ou Estado estabelecendo notas de 0 a 10, a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil e no Saeb e utiliza também as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Ao pensar em Gestão Democrática na escola é comum o uso dos termos “administração da educação” ou “gestão da educação”. Em alguns momentos tais termos têm sido utilizados na área educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos.

Analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p.147).

2.6 Participação da comunidade na gestão democrática da educação

Pensando que a gestão democrática da educação implica na participação do grupo, cabe a equipe gestora estar em constante articulação com pais, alunos, professores e uma variedade de órgãos envolvidos no processo de educação básica como o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. Como o acompanhamento e a fiscalização dos recursos públicos que são aplicados na educação

são de responsabilidade de todos os cidadãos, dentro da escola, a equipe gestora e a comunidade escolar (pais) deverão estar sempre informadas sobre quando e como são utilizados, participando das decisões de como e quando eles podem ser gastos.

A organização do calendário escolar, o horário das atividades e a definição dos conteúdos, as prioridades da escola devem ser da responsabilidade de todos. Por isso o processo de tomada de decisões deve ser compartilhado, havendo a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar nas reuniões administrativas e pedagógicas, auxiliando assim na tomada de decisões, desde o planejamento até a execução da avaliação.

Neste sentido a gestão democrática implica, portanto, a efetivação de novos processos de organização e gestão, de maneira dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos nas tomadas de decisões. Esta participação não deve ser realizada de maneira padronizada, mas com dinâmicas próprias no cotidiano escolar.

2.7 Conselho escolar

O conselho escolar é um órgão de representação da comunidade escolar. Trata-se de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo. Ele não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações para se constituir em instrumento que, por sua natureza, criará as condições para a instauração de processos mais democráticos dentro da escola. Portanto, o conselho escolar deve ser fruto de um processo coerente e efetivo de construção coletiva. A configuração do conselho escolar varia entre os estados, entre os municípios e até mesmo entre as escolas. Assim, a quantidade de representantes eleitos, na maioria das vezes, depende do tamanho da escola, do número de classes e de estudantes que ela possui.

2.8 Conselho de classe

O conselho de classe é mais um dos mecanismos de participação da comunidade na gestão e no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na unidade escolar. Constitui-se numa das instâncias de vital importância num processo de gestão democrática, pois "guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar" (DALBEN, 1995, p. 16).

O conselho de classe não deve ser uma instância que tem como função reunir-se ao final de cada bimestre ou do ano letivo para definir a aprovação ou reprovação de alunos, mas deve atuar em espaço de avaliação permanente, que tenha como objetivo avaliar o trabalho pedagógico e as atividades da escola. É fundamental que se reveja a atual estrutura dessa instância, discutindo sua função, sua natureza e seu papel na unidade escolar.

2.9 Associação de pais e mestres

A associação de pais e mestres, enquanto instância de participação constitui-se em mais um dos mecanismos de participação da comunidade na escola, tornando-se uma valiosa forma de aproximação entre os pais e a instituição, contribuindo para que a educação escolarizada ultrapasse os muros da escola e a democratização da gestão seja uma conquista possível.

2.10 Grêmios estudantil

O grêmio estudantil foi instituído legalmente por meio da Lei nº 7.398/85, a qual explicita que a organização e a criação do grêmio estudantil é um direito dos alunos. Essa lei caracteriza-o "como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição" (VEIGA, 1998, p. 122).

Numa escola que tem como objetivo formar indivíduos participativos, críticos e criativos, a organização estudantil adquire importância fundamental, à medida que se constitui numa "instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula" (VEIGA, 1998, p. 113).

O grêmio estudantil deve ser um mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático. Também contribui para que os estudantes aprendam a se organizarem politicamente e a lutar pelos seus direitos.

Se a unidade escolar luta pela autonomia, por uma educação onde a gestão democrática se faz atuante, cabe a mesma garantir a autonomia dos estudantes para se organizarem livremente através de grêmios estudantis participativos e críticos, que atuem de forma efetiva nos processos decisórios da instituição, possibilitando o desenvolvimento de uma verdadeira ação educativa.

3. Metodologia

A metodologia usada na elaboração deste trabalho foi baseada em estudos das pesquisas bibliográficas de autores e da contribuição dos estágios de gestão, no qual tive a oportunidade de observar a atuação da equipe gestora. Também durante os meus relatos coloquei um pouco da experiência que adquiri quando participava das reuniões da RMC como coordenadora de assuntos metropolitanos, onde se discutiam assuntos referentes aos problemas comuns de todos municípios relacionado a gestão das escolas entre os dezoito municípios.

Vasconcellos (2006) e Paro (2001), citam os desafios do trabalho coletivo para uma cultura de participação com qualidade para aproximar os sujeitos da comunidade escolar sem que as condições de trabalho e de vida favoreçam, e o maior deles é fazer valer os princípios da Democracia (igualdade e justiça), numa sociedade onde as desigualdades e injustiças são assombrosas. Diante dos desafios de uma gestão democrática, o fortalecimento das instituições com gestão educacional que vise o coletivo deve estar presentes na escola.

4 Resultados e Discussões

Discutir a Gestão Democrática da Educação, seus limites e suas possibilidades não é tarefa fácil, devido à diversidade de concepções. A maioria das pessoas vem de uma concepção de educação, onde a participação se restringia apenas a reuniões de pais. Porém, como já afirmado anteriormente, a natureza da profissão como trabalhadores da educação, nos impõe uma condição de não sermos reprodutores simplesmente dos conhecimentos, mas de sermos participantes ativos da construção, reconstrução, da discussão, da reflexão do processo educacional no seu atrelamento a própria concepção de homem e de sociedade

5 Considerações finais

Este trabalho foi orientado a partir do foco da gestão democrática da educação, não apenas visando as ações do governo, mas também a participação de todos os envolvidos

no processo educacional. Em termos de considerações finais, o foco foi o os textos escritos por autores ligados a educação que pesquisam o tema.

O desenvolvimento de uma gestão democrática precisa da participação de todos os segmentos envolvidos: direção, conselho de classe, conselho escola, grêmios estudantis, professores, funcionários e a comunidade na tomada de decisões para a melhoria do trabalho administrativo e pedagógico. Com uma gestão democrática, também é possível identificar falhas da gestão escolar e solucionar mais rapidamente os problemas identificados na parte administrativa e pedagógica.

Por isso a necessidade é que todos caminhem unidos no mesmo objetivo, de melhorar a educação e buscar meios para que sociedade como um todo participe das mudanças necessárias. Mais do que verbas dos órgãos públicos, temos urgência em colocar em prática a tão sonhada gestão democrática, para que nosso país futuramente venha a se tornar um dos mais desenvolvidos do mundo na área da educação.

Referências Bibliográficas

- BASTOS, J. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.147.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as leis de diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 07 out.2012.
- BRAVO, I. **Gestão Educacional no Contexto da Territorialização**. Campinas: Alínea, 2007.
- DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de classe e avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papirus, 1995, p.16.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Qualidade de Ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2001.
- SACRISTÁN, José GIMENO. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.
- VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. **As instâncias colegiadas da escola**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 113-126. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DESENVOLVIMENTO MORAL: OS “ERROS” DAS CRIANÇAS E SUAS CORREÇÕES PELOS ADULTOS

Valéria Panucci³⁴
Conceição Ap. Costa Azenha³⁵

Resumo

O presente artigo discute os possíveis efeitos das punições físicas e psicológicas na infância e o papel da família no desenvolvimento da criança. Pretende ampliar o debate em torno dessas questões; e apontar algumas consequências para o desenvolvimento da criança.

Palavras chave: infância, sanções, desenvolvimento moral, educação.

Abstract

This article discusses the possible effects of physical and psychological punishment in childhood and the role of family in child development. Intends to broaden the debate around these issues, and point out some consequences for child development.

³⁴ Discente no curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail:valeriapan82@hotmail.com)

³⁵ Prof. Mestre em Linguística, docente e orientadora no curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: conceicaoazinha@nwk.edu.br)

Keywords: *childhood, sanctions, moral development, education.*

Introdução

As punições feitas pelos adultos às crianças geralmente constituem uma violência física ou psicológica contra o pequeno sujeito, a despeito de seu caráter (supostamente) educativo. O excesso de autoridade e/ou castigos e punições, muitas vezes por falta de tolerância do adulto, produzem dor e sofrimento intenso, absolutamente desnecessários. Tema sempre presente em nossa sociedade atual e noticiários, porém, as agressões contra as crianças tem, por efeito, uma banalização dos fatos. Entretanto não se pode dizer que a sociedade é completamente indiferente a esse problema, nem que o ignore numa atitude e falta de sensibilidade sobre o assunto, a indignação permanece, assim como a esperança de que esse número seja minimizado até que nenhuma criança mais pereça com isso. No entanto para mudar esta situação não depende somente de vontade, mas sim de inúmeras ações.

Nas escolas percebemos os efeitos nefastos dessa situação em muitas crianças, tais como: dificuldade e desmotivação para a aprendizagem, humor instável e muitas vezes a falta de alegria em muitas delas.

As Escolas Públicas tem trabalhado com esses efeitos como podem, formam salas específicas para os alunos com baixo desempenho, as salas P.I.C (Programa Intensivo de Ciclo), trabalhando conteúdos escolares de maneira mais individualizada.

Acreditamos que a violência física ou psicológica contra a criança provoca consequências nefastas na sua vida atual e futura. Nesse sentido a teoria do desenvolvimento possibilita identificar o que está em jogo na construção da moralidade da criança e como o adulto pode intervir, positiva ou negativamente em relação a sua educação.

O presente artigo discute o papel do adulto no desenvolvimento moral infantil e ressalta a importância da família para a educação das crianças, apontando formas alternativas aos castigos físicos e/ou aqueles que imputam sofrimento por coação psicológica, tendo como objetivo um desenvolvimento infantil satisfatório e saudável.

Desenvolvimento

Segundo Bock (1999, p. 97), a psicologia do desenvolvimento estuda o ser humano, suas habilidades motoras, físicas e intelectuais, a formação da identidade e moral e seu componente afetivo-emocional e social, desde o nascimento, passando por diversos estágios ou níveis.

As teorias foram constituídas a partir de pesquisas, observações com grupos de pessoas com diferentes faixas etárias, estudos de casos clínicos com o acompanhamento do nascimento até a fase adulta. Dentre várias teorias, destaca-se a do psicólogo e biólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980), devido a sua produção contínua de pesquisas, o rigor científico e pelas implicações práticas de sua teoria.

Piaget distinguiu quatro estágios do desenvolvimento humano. O primeiro deles é o sensorio-motor, que compreende a fase de zero aos dois anos da criança, cuja primeira grande conquista é a percepção dos movimentos de todo o universo que a cerca. Já no final desse período a criança adquire a linguagem, o que a faz passar para o próximo período, o pré-operatório.

Bock (1999, p. 99), ainda ressalta que o desenvolvimento humano é influenciado por vários fatores, entre eles a hereditariedade, tendo como responsável a genética, que estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não desenvolver-se devido às condições do meio em que se encontra. A maturação neurofisiológica é o que faz possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por

exemplo, depende dessa maturação. O meio refere-se ao conjunto de influências e estimulações ambientais, em que altera os padrões de comportamento do indivíduo.

No pré-operatório, entre os dois aos sete anos de idade, mais ou menos, o aparecimento da função simbólica permite maior atividade ao pensamento; a criança faz uso do jogo simbólico, transforma o real em função de seus desejos e fantasias para assim explicar o mundo real, já no final do período passa a procurar a razão finalista de tudo, utilizando os famosos porquês. Apesar de a criança adquirir essas novas capacidades, é importante o adulto entender que grande parte do repertório verbal dela é usada de forma imitativa, pois, ainda não domina o significado das palavras, e não possui o conceito de ordens e números. Outra característica dessa fase é o egocentrismo: por não conseguir elaborar dois pontos de vistas diferentes entre si, ocorre a dificuldade de trabalhar em grupo. Nesse estágio egocêntrico Piaget (1932/1994, p 34), relata que, as regras são impostas e as crianças a acatam como regras sagradas e imutáveis, não há qualquer acordo durante o jogo, na qual jogam sem se preocupar com os outros parceiros e com o vencer, e seguem imitando os exemplos dos mais velhos.

Só no período das operações concretas, com a construção das estruturas lógicas, é que a criança vai poder superar o egocentrismo. Essa construção ocorre por volta dos sete anos e se acaba aos doze mais ou menos, e, com ela, há a possibilidade de uma interação maior da criança, alternando pontos de vistas, possibilitando a cooperação e o trabalho em grupo, e com isso amplia-se sua autonomia pessoal. A criança é capaz, nesse estágio, de estabelecer relações sobre os objetos. Amplia-se sua capacidade de reflexão, o pensar antes de agir, recuperar o passado, antecipar o futuro na qual exerce a partir de situações vivenciadas pela criança. A criança é capaz de organizar seus próprios valores morais no qual possui características como o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, visando a consideração na ação. Por exemplo, se a criança quebra algo acidentalmente ela tem por entender que não deve ser punida. Nessa fase há grandes sentimentos em pertencer a um grupo de colegas.

Piaget (1932/1994, p 34), afirma que no estágio da cooperação nascente que acontece por volta dos sete e oito anos, o que foi combinado em termos da regra de jogos se mantém para a criança.

Ao final do estágio das operações concretas, surge uma nova capacidade mental: as operações formais, que possibilitam ao adolescente concretizar relações sobre relações. Nessa etapa do desenvolvimento, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal e abstrato, e o adolescente volta-se a conceitos como liberdade, justiça, entre outros, graças a capacidade de reflexão espontânea é capaz de abstrair e generalizar, criar teorias sobre o mundo tirando conclusões e hipóteses. Inicialmente ocorre em suas relações pessoais uma fase de interiorização, aparentando ser antissocial; afasta-se da família e não aceita conselhos dos adultos. O alvo de sua reflexão é a sociedade, e, o ideal é que possa ser reformada e transformada. Do ponto de vista afetivo o adolescente vive conflitos, desejos de ser aceito pelos amigos e pelos adultos, suas amizades determinam vocabulários, vestimentas próprias e sua moral, tendo como referência a moral do grupo. Os interesses do adolescente são diversos e mutáveis, a estabilidade e o padrão intelectual chegam com o início da vida adulta.

Segundo Caetano (2008, p. 35), a teoria piagetiana apresenta duas importantes descobertas sobre o desenvolvimento da moralidade humana; uma delas é a distinção da existência de duas morais, a heterônoma e autônoma. A outra é o fato de que a criança entra no espaço da moral através da heteronomia e não da autonomia.

Para Piaget (1964 / 1986, p. 40), a heteronomia é um tipo de moral em que a obediência é o primeiro critério do bem. A criança exerce a vontade dos pais, tendo o respeito unilateral, no qual se encontra em uma situação inferior ao do adulto, sendo assim as ordens são como leis, que devem ser seguidas e obedecidas, entretanto Caetano (2008, p. 46), relata que Piaget admite que seja necessário que as crianças ultrapassem a moral da obediência, a que ele denomina heteronomia, para alcançarem a autonomia, pois ao

manter na moral da obediência, a criança não irá alcançar sua autonomia e construir sua moralidade, ficando no estágio de dever e obediência e não pela cooperação e reciprocidade.

É importante ressaltar que, nos dois últimos estágios das práticas e consciência das regras, o respeito e a lei da regra são impostos pelo consentimento mútuo. Já no estágio egocêntrico que se refere ao estágio operatório visto anteriormente, o qual ocorre dos dois aos sete anos, é o estágio das representações do desenvolvimento cognitivo da criança em que há a falta da inteligência semiótica, a reversibilidade ainda não se estruturou e, por isso a criança não consegue ponderar e ter dois pontos de vista em uma situação. Portanto no egocentrismo a criança tem apenas o seu próprio ponto de vista, não possui um pensamento reversível que possa colocar-se no lugar do outro, discernir a situação e alcançar um consenso. Conforme Caetano (2008, p. 52), essas são características da forma de compreensão que a criança estabelece na moral heterônoma, em que muitas vezes explicam a dificuldade que os pais tem ao fazer as crianças pequenas cumprirem regras simples como tomar banho, alimentar-se, escovar os dentes e dormir.

Caetano (2008, p. 52), ainda resalta que é necessário não confundir egocentrismo com egoísmo, pois a criança que se nega a repartir seus brinquedos, por exemplo, faz isso por incapacidade e não por maldade e/ou antipatia.

O papel do adulto é fundamental para a descentralização do egocentrismo infantil em sua atitude perante a sociedade, pois segundo Piaget (1932/1994, p. 108), a criança já traz com ela a submissão do adulto refratada através do respeito infantil.

Tais afirmações indicam a importância dos adultos compreenderem que o egocentrismo infantil não pode ser confundido com maldade egoísta, mas por uma incapacidade de discernimento que a criança tem até os sete anos, desta forma é possível que a tolerância adulta aumente devido a essa compreensão. Uma atitude autoritária pode ser reduzida, em favor de uma atitude dialógica, de modo que a criança seja corrigida, quando for necessário, porém de forma que ela possa ser responsabilizada por seus atos, mas sem que ela se sinta ameaçada.

Piaget (1932/1994, p. 151), afirma que essas características do egocentrismo infantil desaparecem com o tempo de forma espontânea, no relacionamento com outras crianças e pontos de vista diferentes, mas quando o egocentrismo está associado ao autoritarismo do adulto, no qual os pais mandam repartir o brinquedo, não mentir, entre outras ordens impostas para a criança, faz com que elas não progridam em direção à construção da moral da reciprocidade, apenas obedecem pelo temor dos castigos ou até recusam-se pela necessidade de testar o poder de seu egocentrismo.

Conforme Caetano (2008, p. 54), tal situação reforça o realismo moral da criança que tem como características; o cumprimento das regras ao pé da letra, o egocentrismo e a heteronomia, que fazem as crianças confundirem a justiça com a autoridade, pois, segundo Piaget (1964/1986, p. 59), o sentimento de justiça nas crianças tem a influência dos preceitos morais dos adultos e de seus exemplos, mas para desenvolver a justiça de fato é necessário que a criança vivencie relações morais fundadas no respeito mútuo, para que a possibilite construir sentimentos fortes e duradouros como a honestidade, reciprocidade e justiça.

Desta forma Piaget (1932/1994, p. 151), relata que é preciso inserir as regras no mesmo patamar dos próprios fenômenos físicos, como por exemplo: tomar banho para estar limpo, comer para poder crescer, enfim ir explicando à criança o porquê precisa ser feito para que a assimilação desses objetos da cultura possa ser favorecida, e assim possibilitar a construção da reciprocidade com a moral exterior; A exterioridade das ordens adultas sem que as crianças compreendam suas razões, como por exemplo, “escovar os dentes porque a mãe mandou”, acabam dificultando a construção da autonomia moral pela criança.

Silva (2008, p. 43 – 44), a partir da teoria piagetiana, constrói um exemplo de sanções, procurando distinguir as sanções expiatórias das sanções por reciprocidade: uma criança resolve brincar de bola no corredor, mesmo sabendo que era proibido, quebra um vaso com uma planta. Qual seria seu castigo?

Se fosse por meio de uma *sanção expiatória*, poder-se-ia optar por dar tapas na criança ou retirar um de seus brinquedos. A sanção expiatória geralmente atrela uma proporção entre o sofrimento que se impõe e a gravidade do delito, o qual se determina por uma penalização pelo ocorrido, classifica-se em um castigo arbitrário, em que não há uma relação lógica entre o conteúdo do castigo e a natureza do ato que levou ao castigo.

Utilizando *a sanção por reciprocidade* nessa mesma situação, a correção seria pedir à criança que limpasse o local e replantasse a folhagem, depois de, junto com o adulto, encontrar uma maneira de conseguir um novo vaso. Essa cooperação possibilita à criança entender as consequências de se jogar bola em um local inadequado e o risco de quebrar objetos ali, fazendo-a ponderar, numa próxima situação, sobre qual o melhor lugar para aquela brincadeira. Além disso, permite também que a criança experiencie a situação de que quando se rompe um laço de reciprocidade que a une aos outros, é possível recuperá-lo por uma ação restitutiva, sem a necessidade de reprovação.

Piaget (1932/1994, p. 179), ainda afirma que a criança seria capaz de construir regras por si mesma nas relações sociais com outras crianças, com as simpatias e antipatias seria uma forma prática de tomar consciência da reciprocidade, mas o adulto interfere principalmente por meio de punições, que têm, na maioria das vezes, a boa intenção de “educar” a criança.

Vale ressaltar que Caetano (2008, p. 70), informa que os estudos de Piaget revelam que pelas sanções expiatórias, as crianças podem generalizar conhecimentos que influenciam a estruturação de sua personalidade.

Nessa direção Caetano (2008, p. 47-48), identifica que em frases como, por exemplo: “faça! porque eu estou mandando”, “veste a roupa ou apanha”, “se você ficar bonzinho vai ganhar um presente”, entre outras utilizadas por pais de crianças pequenas, não surtem efeitos na construção de uma moral autônoma, pois, com essas frases há um excesso de coações, punições e recompensas, fechando caminhos para uma evolução na educação moral e na construção da autonomia, deixando de lado virtudes como compreensão, generosidade, honestidade, tolerância e amor. Uma moral sem virtudes é uma moral triste e opressiva, que leva a humilhação, desmotivação, agressões físicas, psicológicas e intolerância.

É importante entender a diferença de uma moral com virtudes e uma moral sem virtudes, pois, percebemos que as pessoas visam uma capacidade de autogoverno, o pleno desenvolvimento da personalidade humana. No entanto como relata Caetano (2008, p. 62-63), devido à persistência de nossa sociedade em relação à coação social, inúmeras pessoas não superam a moral da obediência, desta forma permanecem heterônomas por toda suas vidas, sendo incapazes de serem recíprocas, solidárias e colocarem-se no lugar do outro, dando valor apenas ao dever puro, respeito e autoridade, contudo a falta de cooperação que as impediram de formar a autonomia.

Segundo Menin (1996, p. 101), é necessário que os pais e educadores sejam modelos para o desenvolvimento da autonomia das crianças, pois, para construir autonomia na criança é preciso dar exemplos da sua própria autonomia, exercitando virtudes de excelência como a cooperação, tolerância, amor e honestidade.

Nesse sentido, Caetano (2008, p. 49), afirma que sem esse modelo de autonomia na educação da criança, o efeito mais provável é a construção de uma moral sem virtudes e repleta de coações, na qual irá obedecer para evitar um castigo ou apenas para agradar o adulto, sem ter uma evolução na educação moral, sendo assim não irá alcançar a autonomia, podendo acarretar até na idade adulta em que sempre precisará do outro para concluir seus próprios passos.

Considerações Finais

O meio em que a criança vive, a educação e a forma que os pais ou responsáveis pela criança a educam e a corrigem, interferem no modo da criança agir. Nesse sentido, viver sob o princípio do respeito mútuo é fundamental para que a criança possa assumir as responsabilidades por seus atos, providenciando a reparação de suas consequências, desenvolvendo limites e aprendendo a respeitar as diferenças das pessoas. Compreendendo que não deve fazer ao outro o que não gostaria que fizessem consigo, pode desenvolver o sentimento de reciprocidade, com base no respeito ao próximo, que é fundamental para o bom convívio em sociedade e o exercício de suas responsabilidades sociais.

Desta forma podemos compreender que os pais que exageram na correção de seus filhos, que utilizam sanções expiatórias e que não fazem uso do diálogo para desenvolver a responsabilidade de seus filhos estão atingindo de acordo com respeito unilateral, alicerçado pela onipotência da autoridade do adulto, unicamente. As crianças precisam aprender a respeitar as pessoas, não só os mais velhos. Como pessoa, ela também precisa ser respeitada.

Estar em contato com o desenvolvimento infantil e moral da criança poderá despertar no adulto a condição de criança que um dia ele também já viveu. Se isto realmente acontecer, o adulto pode compreender melhor o sofrimento e a dor que as punições físicas e psicológicas trazem para a criança e com isto evitá-las, promovendo sua educação.

Referências Bibliográficas

BOCK, A. M. B. et alli. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia** São Paulo: Saraiva, 1999.

CAETANO, L. M. **O conceito de obediência na relação pais e filhos**. São Bernardo do Campo: Paulinas, 2008.

MENIN, M. S.S. **Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores**, in Lino de Macedo (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J (1964). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

DAYAN, P. S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

EDUCAÇÃO E PODER: AS ORIGENS DO ENSINO NO BRASIL COLÔNIA ATRAVÉS DA ATUAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS

Adriana Cristiana de Moraes¹
Marli Naomi Tamaru²

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo mostrar a trajetória da educação, que nasceu na Europa, veio para a América do Sul, mais precisamente onde hoje é o Brasil. Antes disso, mostra, de uma forma breve a origem da educação e o que ela representava para as sociedades existentes antes da era cristã. Este trabalho relata também como o conhecimento da escrita e da leitura influenciaram as pessoas em uma relação e poder, como a Igreja Católica se apropriou na da Educação por tantos anos no período Medieval, como também, o movimento das Contrarreformas que foi uma reação à Reforma Protestante. Além disso, trata da catequização que trouxe a Companhia de Jesus para as colônias. A metodologia é baseada na análise documental da Ratio Studiorum, que serviu de modelo educacional para a atuação dos missionários jesuítas na colônia.

Palavras- Chaves: História, Educação, Relação de poder, religião, sociedade, Companhia de Jesus.

Abstract

This study aims to show the path of education, who was born in Europe, came to South America, more precisely where today is the Brazil. Prior to this, shows a short where the origin of education and what it represented to the existing societies before the Christian era. This paper reports as well as the knowledge of writing and reading have influenced people in a relationship and power, as the Catholic Church appropriated in Europe of education for so many years in the Medieval period, as well as the movement of Contrarreformas that was a reaction to the Protestant Reformation. In addition, comes to the Catechism, which brought the company of Jesus to the colonies. The

methodology is based on documentary analysis of the Ratio Studiorum, which served as an educational model for the work of Jesuit missionaries in the colony.

Keywords: History, education, power, religion, society, the society of Jesus.

Introdução

Com o surgimento das primeiras civilizações, os mais fortes sempre foram aqueles que possuíam conhecimentos escritos, como também os bens materiais, por exemplo, o Antigo Egito, considerada uma das civilizações mais antiga do mundo.

Com a organização das sociedades, veio a relação de poder que poderia ser tanto de ordem física, como econômica e durante a Idade Média, a Igreja Católica conseguiu manter uma influência nas estruturas social, espiritual, econômica, cultural, como também na educacional. Neste período era conhecida como a “Senhora Feudal”, por seu alto poder econômico.

Por ela ter afastado de seus princípios religiosos, outros grupos passaram a questioná-la e com isso surgiu a Reforma Protestante e logo em seguida a pesquisa mostra a Contrarreforma que a Igreja Católica fez para poder impedir esse movimento reformista. A pesquisa, portanto, avalia os motivos para a origem da educação no Brasil, revelando aspectos importantes que não devem ser esquecidas pela sociedade. E nessa Contrarreforma que insere-se a atuação da Companhia de Jesus, que tinha um sistema de educação baseado em um documento chamado *Ratio Studiorum*, que era composto de regras e normas que deveriam ser seguidos por todas as províncias onde os jesuítas estavam. Educação essa que também veio para o Brasil.

1. Civilização Ocidental: Poder e Religião

Desde o surgimento da civilização, os homens dominam uns aos outros tanto em relação ao poder proveniente de acúmulos de bens materiais quanto de conhecimentos.

Foi no Egito que surgiram um dos mais antigos e mais ricos testemunhos dos aspectos da civilização e particularmente da educação. Os egípcios foram os criadores de toda atividade intelectual de todos os povos, sendo também os inventores dos números, do cálculo, da geometria, da astronomia, como também de toda a letra do alfabeto, conforme relata Manacorda (2004).

O ato de falar bem, desde o ensinamento de Ptahhotep no antigo Egito, em 2.450 a. C. e do período do Quintiliano que viveu na antiga Roma entre os anos 30 e 100 de nossa era, mostra-se que a expressão “falar bem” não se referia ao estético-literário, mas sim à definição de “oratória como arte política do comando”. Sendo que aquele que se expressa bem tem a vantagem de dominar um determinado grupo de pessoas. Dessa forma, o poder é um dos elementos característicos da sociedade, sendo também um elemento caracterizado por um fenômeno social que se relaciona com duas ou mais vontades, havendo sempre uma que prevalece. Sendo que essas formas de poder, podem ser físicas ou econômicas, segundo Lima (2008).

Silva (2009, p.1) relata que, segundo Oliveira (1993, p.93), “todas as sociedades conhecem alguma forma de religião. A religião é um fato social universal, sendo encontrada em toda parte desde os tempos mais remotos”.

Durante a Idade Média, com um cenário de religiosidade, a Igreja conseguiu uma posição suprema do poder espiritual, onde mantinha influência no modo de pensar e agir do povo, tendo também grande poderio econômico. A educação era manipulada pela mesma, que ensinava suas doutrinas religiosas, o latim e táticas de guerras, que eram uma das suas principais formas de obtenção de poder, e tinha uma educação para poucos, onde apenas os filhos da nobreza tinham acesso.

Dominada pela Igreja, a população medieval não tinha acesso a livros e era analfabeta, sendo que conquistou poder absoluto na sociedade, conforme segue o relato da história. Com a queda do Império Romano no século V, a Europa passou a ser invadida por povos germânicos e a Igreja Católica foi a única que conseguiu se manter como instituição social mais organizada. Definiu-se como estruturalmente religiosa e difundiu o cristianismo entre os povos bárbaros, preservando muitos elementos da cultura pagã-greco-romana (LINO, 2010).

Na Europa, segundo nos relata Santos (2006) no ano de 313, foi proposto o decreto Edito de Milão. Esse decreto pôs fim as perseguições aos cristãos.

O Imperador Constantino promulgou este documento, determinando que a Igreja Cristã passasse a ser representante da religião do Império e passasse também a ocupar posição exclusiva na política (CAMBI, 1999).

Moreira, Carvalho e Silva (2007) relatam que, segundo o Coulanges (2011), a religião nas sociedades clássicas, na Grécia e na Itália, não passava de um conjunto de práticas, uma série de ritos repetidos sem qualquer sentido, uma sequência onde a linguagem foi envelhecendo. Uma tradição passada de uma época para outra, que tinha um caráter sagrado na Antiguidade que, no entanto, passou a ser um conjunto de dogmas e de objetivos proposto pela fé.

Além disso, o cristianismo, que antes era considerado uma seita judaica, teve com Cristo e seus discípulos, um início tímido, e depois rapidamente tornou-se a religião dominante de todo império romano. Foi fundada no século I e, no século IV, regulamentada pelo romano Constantino através do Concílio de Nicéia, derrubando o politeísmo. Essa nova religião trouxe uma ideia de “novidade libertadora” que era almejada pela classe oprimida e escravizada, pois mudavam-se as crenças e a concepção de Estado e política. Com toda essa força do seu lado, a fé cristã foi difundida através da Igreja Católica Apostólica Romana.

Contexto Histórico:

1.1.1 Reforma Protestante

Nos primeiros séculos da Era Medieval, a Igreja Católica foi a instituição mais poderosa. Ela dominou toda a Europa, e teve uma influência que ultrapassou o campo religioso para a política e a economia. Neste período era conhecida como “Senhora Feudal”, pois tinha o poder decisivo em diversas áreas do cotidiano humano já que administrava um complexo mercado de arrecadação de fundos por meio da venda de indulgências e de relíquias religiosas, e acumulava metais preciosos que eram utilizados na expansão dos números das igrejas. Com essas práticas, afastava-se de seus princípios religiosos originais, enquadrando-se no materialismo característico do final do período medieval e inserindo-se nos princípios da Idade Moderna, havendo disputa pelo acúmulo de metais preciosos e de poder político, segundo Moreira et, al. (2007).

Ataídes (2004) relata que a Reforma Protestante visava o retorno dos padrões bíblicos do Novo Testamento. Alguns fatores contribuíram para que a mesma acontecesse, como as mudanças políticas, porque a Europa estava fragmentada em reinos independentes; as mudanças intelectuais, pois com o surgimento dos humanistas cristãos, que passaram a se interessar pelo estudo das escritas sagradas e das línguas originais, passaram a comparar o Novo Testamento com a Igreja Católica; as mudanças religiosas, que visavam uma religião satisfatória e uma prática que respondesse as suas dúvidas e expectativas porque o catolicismo era autoritário e não satisfazia os anseios espirituais do povo e as mudanças geográficas, e ainda porque, no século XVI, as grandes potências da época, como Espanha e Portugal, iniciaram as grandes navegações e com isso fizeram descobertas. A partir de então, o mundo já não se limitava mais à Europa.

No final do século XII, segundo Ataídes (2004), a Europa passou a presenciar alguns movimentos que pediam mudanças dentro da Igreja Católica e dentre eles destacaram-se os valdenses, representados por Pedro Valdo na Itália e pelos cataristas na França.

As transformações passaram a acontecer no final da Idade Média, quando surgiu, na sociedade europeia, um novo grupo social, a burguesia, que não se enquadrava nas limitações impostas pela Igreja da época. O Renascimento difundiu um novo pensamento para a população e para a burguesia, pois esta acumulava seu próprio lucro. E a Igreja condenava este ato por considera-lo um pecado mortal e renegava as mudanças que os costumes feudais estavam sofrendo (FARIA, 2007).

A Reforma começou na Alemanha, quando o frade agostiniano Martinho Lutero afixou as 95 teses nas portas da Igreja Wettenberg. Como era de costume da época, ele aproveitou a oportunidade, já que no dia seguinte seria o dia de “todos os santos” onde haveria a peregrinação e aproveitou a oportunidade através das suas teses para combater as indulgências que eram vendidas por João Tetzel com falsas promessas de benefícios (ATAÍDES, 2004).

Além do protesto de Lutero na Alemanha, teve também o do João Calvino na Suíça e do Henrique VIII na Inglaterra, respectivamente, o Calvinismo e o Anglicanismo (FARIA, 2007).

1.1.2 – Contrarreforma

Com as reformas do protestantismo, a Igreja perdeu o domínio sobre a Inglaterra, de metade da Alemanha e parte de diversos países da Europa. Com isso se viu obrigada a tomar algumas medidas para tentar conter a onda protestante que estava aumentando por toda Europa. A Igreja cristã reabriu o antigo Tribunal da Santa Inquisição e também publicou, em 1564, o “Index Libro rum Prohibitorum”, onde listou todos os livros que eram considerados hereges, por não seguirem as doutrinas impostas pela Igreja Católica (FARIA, 2007).

No período compreendido entre os anos de 1545 a 1563, a Igreja conseguiu ainda deter as reformas, com o Concílio de Trento, que determinou uma série de medidas, como o fortalecimento da autoridade do Papa e o surgimento de novas ordens religiosas, como a Companhia de Jesus. Este Concílio ainda criou regras para o clero, por exemplo, com a criação de seminários, instituições onde os padres deveriam estudar, estabeleceu um limite de idade para a ordenação, com 25 anos para padre e 30 anos para bispo e a Bíblia só poderia ser interpretada pela Igreja. Além disso, foram mantidos os cultos às imagens de Virgem Maria. Com essa Contrarreforma, o papado e a Companhia de Jesus fortaleceram ainda mais a Igreja, a qual ainda fez a escola para os filhos da nobreza (FARIA, 2007).

1.1.3 - Companhia de Jesus

Conforme relatado anteriormente, no final da Idade Média, foi fundada, pelo espanhol Inácio de Loyola, em 1534, a Companhia de Jesus, que foi um movimento que fez parte da Contrarreforma da Igreja Católica contra a Reforma Protestante e tinha, como principal objetivo, deter o avanço protestante (PILETTI, 2003).

A Companhia foi um termo usado para nomear um pelotão de soldados de Cristo da Igreja que teriam a arriscada batalha de recuar a invasão protestante que estava colocando em risco a hegemonia do catolicismo. Dessa forma a Companhia de Jesus tinha pela frente a tarefa de “civilizar seres exóticos”, já a Igreja não tinha resolvido de forma satisfatória se o índio americano e o negro eram humanos e se neles haveria alma (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA 1994, p.40).

No ano de 1549, o primeiro grupo de jesuítas chegou ao Brasil, acompanhados do primeiro governador-geral Tomé de Souza e no comando dos jesuítas estava o padre

Manuel da Nóbrega. Logo quando chegaram, os Jesuítas procuravam através de suas atividades, alcançar os seus objetivos missionários e também integrar as terras descobertas à política de colonização do rei de Portugal (PILETTI, 2003).

1.1.4 - Missões Jesuítas

Segundo Piletti (2003), a Contrarreforma da Igreja Católica teria duas frentes de combate, sendo elas a educação das novas gerações e a ação missionária, que objetivavam converter os povos colonizados à fé católica.

Em Salvador, no ano de 1549, quando os jesuítas desembarcaram no Brasil, os mesmos se espalharam rapidamente pelas várias regiões brasileiras, de sul e a norte.

Wrege (1993) relata ter existido o ensino e a catequese jesuítica devido ao objetivo de transmitir valores europeus aos índios porque a civilização era contra a condição selvagem dos mesmos.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) acrescentam ainda que, além de catequizar e instruir os nativos, os jesuítas também teriam que instruir a população que se transferiu ou foi transferida ao Brasil nas quatro décadas passadas do descobrimento.

Os jesuítas, além de cuidar da formação interna dos sacerdotes, para haver continuidade da obra e ter a tarefa educativa de aculturar e converter os nativos, tinham que deixar o local civilizado e religioso para os degredados e aventureiros que viessem ao Brasil.

Os padres jesuítas tinham, por missão, dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos da terra desconhecidas, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários. Deveriam ainda instalar, na nova terra, a prática cotidiana dos serviços religiosos para o mundo pagão.

As missões jesuíticas resultaram em aldeamentos que se tornaram sistema de internato de crianças indígenas, reorganizando totalmente a vida em comunidade, levando os jesuítas a entrarem decisivamente na vida da população nativa.

Os jesuítas compreenderam que não seria possível converter à fé católica se não houvesse o ensinamento da leitura e da escrita, dessa forma, junto com a catequese, organizaram, nas aldeias, escolas de ler e escrever, que iriam também transmitir o idioma e costumes dos portugueses (PILETTI, 2003).

Os jesuítas, além da educação dos índios e dos escravos, educavam os filhos dos próprios colonos e dos senhores de engenhos, que procuravam se tornar filhos da Companhia de Jesus e da Igreja.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) ressaltam que o ensino da leitura, da escrita e de cálculos eram conteúdos próprios de instruções e que os transformariam em civilizados, tornariam-nos súditos da Coroa e “filhos de Deus”. E que as instruções resultavam em treinamento para o trabalho, secundário nos planos jesuíticos que levariam, através do trabalho agrícola e artesanal, lucro para os padres.

O sistema de educação dos jesuítas, segundo Teixeira e Cordeiro (2008), baseava-se no “método do ensino intitulado *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus no final do século XVI, e que foi utilizado para catequizar no Novo Mundo, servindo aos interesses da empresa da colonização e da Igreja Contrarreformista”.

Esse método, o *Ratio Studiorum*, fornecia instruções de ensino de base comum (ler e escrever) como também de experiências pedagógicas de diferentes regiões onde os padres haviam atuado, colaborando com a construção do documento final e publicado em 1599 (TEIXEIRA e CORDEIRO, 2008).

Esse documento era composto “de trinta conjuntos de regras num detalhado manual que indicava a responsabilidade, desempenho, subordinação e o tipo de relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos; tratava também de organização e administração escolar” (TEIXEIRA e CORDEIRO, 2008, p.3).

O documento possuía um conteúdo e uma metodologia que seriam realizados pelos professores de um modo geral. O programa dividia-se em três cursos, o de Letras ou Humanidades, o de Filosofia e Ciências e o de Teologia ou Ciências Sagradas. E

possuía uma avaliação diária que observaria o interesse, o envolvimento e o desenvolvimento do aluno durante as aulas.

Essas regras, segundo nos relata Bortoloti (2003), buscavam a formação plena do homem. Isso na formação de novos membros jesuíticos, tornando-os em “mestre – escola” e entregando-os ao estudo e à oração.

A educação jesuítica foi responsável pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. O *Ratio Studiorum*, promulgado em 1599, continuou a influenciar os educadores do país mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759. Depois de um século de expulsão, ainda permanece, como prática de alguns professores, a didática com origens deste documento, mostrando que houve uma incapacidade de superar uma organização cultural forjada pelo catolicismo no Brasil (GHIRALDELLI JR., 1994, p.20).

A educação europeia, que veio inicialmente para orientar os menos favorecidos e ostentar os mais privilegiados, acabou trazendo, para o Brasil, o início de uma educação.

1.2 – Metodologia

Na revisão bibliográfica, encontram-se conceitos e assuntos pertinentes à pesquisa, como a origem da educação e a vinda da educação para o Brasil. Utilizamos vários autores para a construção da revisão bibliográfica, dentre eles podemos destacar Manacorda (2004), Piletti (2003), Ghiraldelli Jr. (1994), Cambi (1999), entre outros.

Manacorda (2004) trouxe-nos conteúdos que possibilitaram uma visão geral dos passos ocorridos na educação, desde a sua origem até os dias atuais; Piletti (2003) nos esclareceu o que foi o movimento da Companhia de Jesus feito pela Igreja Católica e o da Contrarreforma; Cambi (1999) trouxe o esclarecimento de como a Igreja Católica conseguiu se firmar como religião dominante; e Ghiraldelli Jr. (1994) acrescentou informações esclarecedoras sobre a educação que veio para o Brasil, debatendo a educação defasada nos dias atuais.

Essa pesquisa trata-se de uma análise documental que, segundo Ludke e André (1986), se constitui numa técnica de valiosa abordagem de dados qualitativos, informações que obtemos de formas técnicas, revelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos escritos que podemos usar como fonte de informação sobre o comportamento humano e nisso podemos incluir desde leis, normas, jornais, revistas, livros, entre outras fontes. Ressalta-se que os documentos vão além dos escritos, pois os objetos, memórias, iconografias, etc. também são documentos e também são importantes numa pesquisas.

O documento analisado foi o *Ratio Studiorum*, que encontra-se dividido em três partes: o administrativo, o currículo e a metodologia. Inclui-se, em seus conteúdos, regras e normas direcionadas em uma hierarquia, no qual estão integrados, os Reitores de Colégio, os Prefeitos, os professores e os alunos.

Os temas que foram usados para essa análise, envolveram mais precisamente o funcionamento do documento, dentro dos colégios, afim de identificarmos as regras dos professores que estavam diretamente ligados ao ensino dos indígenas, como também dos pobres, e também as regras que estavam direcionadas para esses alunos. Os pontos escolhidos para a análise mostraram as reais intenções da educação da ordem jesuítica no Brasil Colônia.

2 - Ratio Studiorum

O documento Ratio Studiorum está estruturado em 30 conjuntos de regras e 465 itens, que envolvem as formas de ensino que deverão ser seguidas. Tem, como objetivo principal, a formação religiosa, incluindo o ensino das letras. Ele foi criado pelos jesuítas com a finalidade de catequizar as pessoas das novas terras conquistadas e o

documento ainda serviu aos interesses da colonização, pois a Companhia de Jesus funcionou como uma espécie de empresa para os europeus pela Contrarreforma feita pela Igreja Católica. Dessa forma, o *Ratio Studiorum* está estruturado da seguinte forma:

Regra do Provincial (composta por 38 itens)

Esta regra mostra que deverá ser escolhido um prefeito geral dos estudos, prefeito geral dos estudos inferiores e da disciplina, entre outros. Essa regra resume as outras regras. Ela tinha por objetivo levar o próximo ao conhecimento e ao amor do Criador. E para se chegar ao objetivo, o Prefeito Geral de estudos deveria conhecer as Letras e a Ciência, além disso, deveria ser zeloso, discreto e capaz de organizar estudos de qualidade.

O professor que daria o estudo da Sagrada Escritura deveria ter conhecimento das línguas, de teologia, de história, entre outras ciências. As lições deveriam acontecer todos os dias por dois anos, sendo que também poderia ensinar a língua hebraica.

O curso de Teologia teria uma conclusão de quatro anos, sendo comandado por dois ou três professores. E se houvesse três professores, ensinariam teologia moral por dois anos e mais dois da Sagrada Escritura. Os professores deveriam ser devotos de Santo Tomás e cuidadosos com os ensinamentos da doutrina, caso contrário não poderiam lecionar. E a partir de um acordo entre Reitor, Prefeitos, Professores e Consultores, no início do quarto ano, iria ser escolhido um escolástico de bom talento e virtudes, que por dois anos se dedicaria aos estudos privados de teologia e de atos acadêmicos.

Os professores de Casos de Consciências que, segundo mostra o documento, equivaleria à teologia moral, onde os professores deveriam desempenhar todos seus esforços a fim de formar bons administradores dos sacramentos. E seria dois professores neste estudo, que dividiam as matérias e isso deveria ocorrer em dois anos.

O curso de Filosofia formava os escolásticos, teria o período de três anos e para os estudantes externos, a duração seria decidida pelo Providencial. O professor de filosofia teria que concluir o curso de teologia, de dois anos ou mais, pois deveria ser conhecedor da doutrina e não estar aberto para novidades. Nesse curso deveriam ser aplicados dois exames, o primeiro antes da quaresma ou das férias e o outro no final do curso. Esse exame no final determinaria se o estudante continuaria na Filosofia ou se iria para os estudos de Casos, que seria para onde o aluno iria se passasse nos exames, para um grau de estudos mais elevado.

O curso de retórica e humanidade não tinha um tempo determinado de duração. Nestes casos, o superior definiria o tempo que cada um ficaria nos estudos.

As Conferências de casos aconteceriam duas vezes por semana, que eram reuniões dos Sacerdotes para realizar as reuniões para os estudantes de Teologia. Nos cursos inferiores, as classes eram cinco no máximo: uma de Retórica, uma de humanidade e três de gramática; a formação de professores deveria ser preparada em academias privadas; os livros eram proibidos, como o de poemas e as férias eram de um mês, no máximo dois.

Regras do Prefeito dos Estudos (composta por 30 itens)

Esse prefeito, nomeado pelo Reitor, teria o papel de organizar estudos, orientar e dirigir as aulas, a fim de que os alunos progredissem nas letras, na ciência e na virtude. Tinha ainda como dever dirigir as disputas, que consistiam em reuniões frequentes no colégio, onde disputavam entre eles, recitando prosas latinas e gregas e ainda poesia latina ou grega. Através dessas disputas saíam vencedores de primeiro, segundo e terceiro lugar e seriam premiados a fim de estimulá-los e valorizá-los.

Regras Comuns a todos os Professores da Faculdade Superior (composta por 20 itens)

Os professores deveriam levar os alunos aos serviços e amor a Deus. As orações deveriam ser frequentes, sendo que os alunos deveriam fazê-las em cada início de aula. E também deveriam obedecer ao Prefeito de estudos.

Regras do Professor da Sagrada Escritura (composta por 20 itens)

Esse professor explicava as escrituras sagradas onde defenderia a versão da Igreja que provinha de ideias do Papa.

Regras do Professor de Língua Hebraica (composta por 5 itens)

Esse professor deveria ser fiel à interpretação do texto primitivo da Sagrada escritura. Primeiramente deveria iniciar o estudo da gramática depois das escrituras sagradas.

Regras do Professor de Teologia [Escolástica] (composta por 14 itens)

Este estudo de quatro anos estava voltado para a religião cristã e o professor deveria seguir a doutrina de Santo Tomás como também da Virgem Maria.

Regras do Professor de Casos de Consciência (teologia moral) (composta por 10 itens)

Era composta por estudos de dois anos que deveria ensinar sacramentos e censuras, os estados de vida e doutrina dos contratos, como também a degradação, como magia, etc. As reuniões de competição dos alunos aconteciam na sala de aula semanalmente.

Regras do Professor de Filosofia (composta por 20 itens)

Esse professor preparava os alunos de Teologia para o conhecimento do Criador. Usava os textos de Aristóteles, como também os princípios de Santo Tomás. O estudo durava três anos, sendo duas horas diárias com reuniões de competição mensais e solenes.

Regras do Professor de Filosofia Moral (composta por 4 itens)

Esse professor tinha como objetivo explicar a ciência moral dos livros da Ética de Aristóteles, como também lecionar aulas de ética que aconteciam todos os dias.

Regras do Professor de Matemática (composta por 3 itens)

Os alunos deveriam explicar conhecimentos de física, como também elementos de Euclides e depois de dois meses acrescentariam estudos de geografia. Num auditório, os alunos, na presença de filósofos e teólogos, deveriam resolver problemas de matemática e defender as respostas.

Regras do Prefeito de estudos Inferiores (composta por 50 itens)

O Prefeito de estudos Inferiores ajudava o reitor na direção e orientação da escola, estando subordinado a este. Deveria consultar, em casos de indisciplina, o Prefeito Geral, quando fosse com relação aos estudos. Este prefeito ainda revisava o que os estudantes (retórica e classe inferiores) falariam em grupo e; acompanhava os professores novos; De quinze em quinze dias visitava as salas de aula e comunicava os dias de feriados e mudança de horário. Era ele que admitia os alunos novos para o colégio.

Normas da Prova Escrita (composta por 11 itens)

O aluno que não comparecia na data da prova não faria outra, somente se o motivo fosse muito grave; Quando fosse dado o sinal ninguém poderia falar com o outro; O aluno poderia consultar seus livros; A prova era adaptada para cada nível de classe; Prova semelhante seria considerada cópia; Uma vez entregue a prova não poderia mais pegá-la para correção; A mesma era feita com tempo determinado; Além dessa prova escrita, tinha a prova oral individual.

Normas para apresentação de prêmios (composta por 13 itens)

Este item determinava os números de prêmios, os dias e horários das provas escritas nos concursos, e os critérios para serem julgadas.

Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores (composta por 50 itens)

Os alunos deveriam ser instruídos a aprenderem letras como os costumes cristãos. No início das aulas, de joelho, começariam com a oração; Todos os alunos deveriam assistir as missas; As leituras estavam relacionadas com a vida dos santos; Todos deviam se confessar e possuíam um cartão de frequência; No decorrer do ano os alunos eram classificados em bons, ruins e péssimos; O professor deveria ser atencioso com todos, ricos e pobres.

Regras do Professor de Retórica (composta por 20 itens)

Formavam alunos para a eloquência da oratória, a fim de se expressarem bem. Essas regras eram encontradas no livro de Cícero e na poesia de Aristóteles. Faziam também o exercício da memória de forma diária.

Regras do Professor de Humanidade (composta por 10 itens)

O professor deveria preparar o aluno para a eloquência, sendo que alguns já teriam terminado a gramática.

Regras do Professor da Classe Superior de Gramática (composta por 10 itens)

O professor deveria desenvolver no aluno de forma perfeita, o conhecimento da gramática, na qual explicaria a construção figurada e a retórica.

Regras do Professor da Classe Média de Gramática (composta por 10 itens)

O professor deveria desenvolver no aluno de forma imperfeita, o conhecimento da gramática, em aulas diárias.

Regras do Professor da Classe Inferior de Gramática (composta por 9 itens)

Além dos conhecimentos gramaticais, o professor deveria passar ao aluno de forma inicial, a sintaxe e deveria haver aulas todos os dias.

Regras dos Escolásticos da Nossa Companhia (composta por 11 itens)

Os Escolásticos deveriam conservar a pureza da alma e procurar, nos estudos, a glória de Deus e a salvação das almas. Deveriam seguir ordens de seus superiores, como também não faltar com suas obrigações.

Diretivas para os que repetem privadamente a Teologia em dois anos (composta por 14 itens)

Aqueles que repetiam a teologia deveriam seguir as regras dos escolásticos, sem perder a vontade de estudar e o amor nas virtudes. Essas diretrizes precisariam ser aplicadas nas questões de teologia e na ciência.

Regras do Ajudante do Professor ou Bedel (compostas por 7 itens)

O ajudante deveria seguir todas as instruções ou obedecer ao professor, já que era responsável pela organização da sala e tinha que avisar o tempo de atividade para os demais alunos.

Regras dos alunos Externos da Companhia (composta por 15 itens)

Os alunos externos da Companhia iam se formados não menos na piedade e nas virtudes e nas artes liberais. Eles teriam que assistir a missa todos os dias, confessar uma vez por mês não entrar no colégio com armas, ter obediência a todos os professores, aplicar aos estudos com seriedade e constância, não sair da sala sem autorização do professor, não estragar os moveis, fugir das más companhias, não portar livros perniciosos e inúteis, não frequentar teatros e espetáculos e, deveriam preservar a pureza da alma.

Regras da Academia (composta por 12 itens)

Esta regra mostra que a Academia seria o início de todos os estudantes e a mesma pertenceria aos membros da Congregação Mariana, tendo por qualidade virtude cristã. O diretor da Academia poderia ser o Reitor, como também professores ou outro membro da companhia.

Regras do Prefeito da Academia (composta por 5 itens)

Este Prefeito deveria estimular a piedade aos acadêmicos e não somente aos estudos, dando exemplos de virtudes. Deveria ainda observar os rigores das regras da Academia. Não deveria permitir a introdução de novos temas e teria que organizar os horários.

Regras da Academia dos Teólogos e Filósofos (composta por 11 itens)

O exercício dessa academia estava dividido em quatro partes: repetições diárias, disputas, preleções e atos solenes.

Regras do Prefeito da Academia dos Teólogos e Filósofos (composta por 4 itens)

O prefeito dessa academia deveria procurar, nas repetições diárias, observar a mesma forma e maneira de repetir, argumentar e disputar que deveriam ser seguidas nas repetições domésticas.

Regras da Academia dos Retóricos e Humanistas (composta por 7 itens)

Os exercícios eram baseados em oratórias, debates que resultavam em atividades de boa eloquência. As reuniões eram aos domingos ou feriados.

Regras da Academia dos Gramáticos (composta por 8 itens)

Como forma de exercícios em gramática, o Prefeito deveria explicar algum ponto da gramática ou trechos de algum autor. Ele deveria também estimular a repetição do que foi ensinado. Os exercícios, além de úteis, deveriam ser agradáveis e dignos a fim de que os acadêmicos fossem atraídos pelo estudo.

2.1. Ratio Studiorum no Brasil-Colônia

Segundo a pesquisa realizada, Aranha (2006) relata que a colonização surgiu devido à necessidade da expansão comercial da burguesia europeia. No Brasil, essa colonização visou tanto a Contrarreforma como também o desenvolvimento econômico de Portugal. Enquanto na Europa acabava-se com a tradição Medieval, no Brasil acontecia a economia pré – Capitalista (plantação e engenho de açúcar como também trabalho escravo). A educação que vinha da Europa para as Colônias não tinha como prioridade a educação que se praticava com a elite da época, porque aqui havia um trabalho agrícola e os missionários, como também os pedagogos tinham por objetivo principal impedir que os colonos desviassem da fé católica, pois era isso que pedia a Contrarreforma.

Os jesuítas que chegaram ao Brasil em 1499, trazendo, a catequização, mudaram de forma radical a vida das populações indígenas (as suas aldeias, sua estética e a sua cultura), segundo os autores Xavier, Ribeiro e Noronha (1994).

Nos 210 anos em que ficaram no Brasil, os jesuítas fizeram de uma forma intensa, a catequese dos índios, educaram os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e controlaram a fé e a moral dos habitantes da terra, segundo Aranha (2006).

Essa educação em catequese que os jesuítas ofereciam aos indígenas resumia-se a ler, escrever e calcular, com o objetivo de torná-los passivos e dominá-los através da fé. Toda essa instrução foi a fim de treiná-los para mão-de-obra, pois possuíam ensinamentos agrícola e artesanal, além de conhecimento do território local. Esse treinamento acontecia porque a Metrôpoles Portuguesa apoiava as missões jesuíticas, e porque tinha interesse nessa mão- de- obra. O que antes era para criar condições de vida sociável na Colônia, a catequese perde a ação para o treinamento da mão- de- obra.

O documento usado pelos jesuítas, a *Ratio Studiorum*, como já mencionado, era composta por regras e normas que visavam o controle de seus alunos como também de seus professores, Reitor e Prefeitos. As regras e normas contidas nesse documento levavam à submissão das ordens do Papa, autoridade máxima da Igreja. Neste documento, todos se encontravam em uma hierarquia dentro do colégio, sendo a seguinte ordem: o Providencial, o Reitor, os Prefeitos, os professores e os alunos.

As ordens em formas de regras levavam, aos alunos, o conhecimento através do ensino religioso. Tinha um método de ensino no qual os alunos deveriam decorar o que aprendiam promovendo a competições entre eles.

O documento servia também para terem controle sobre as Províncias em que os jesuítas estavam, de modo que dominariam o ensino. No Brasil, que era colônia na época, foram usadas algumas dessas regras a fim de fazer a catequização dos indígenas, como também dos mais pobres que entravam para a ordem jesuítica.

As Regras do Providencial foi uma delas, porque, como naquela província e como também em outras províncias, deveriam seguir o que estava escritos neste item no documento, seguir as regras e normas como também estabelecer a hierarquia exigida no documento.

Logo na leitura inicial desta regra, já se percebe uma classificação de forma resumida de qual seria o papel de cada membro. Percebe-se que existiam várias disciplinas com professores específicos para cada uma delas. Notamos que a educação dos filhos dos colonos era diferente dos indígenas e dos mais pobres. Os colonos, quando possuíam

três filhos homens, um ficava na colônia para cuidar dos bens da família, o segundo viraria sacerdote e o terceiro poderia estudar até chegar à faculdade na Europa. E a dos indígenas e pobres apenas bastava aprender a ler, escrever e calcular.

Para haver a catequização dos indígenas e dos pobres, eles passavam por um avaliador do colégio, para saber se o mesmo continha “alguma inteligência”. Caso contrário eles não entravam no colégio. Usava-se as Regras comuns aos professores das classes inferiores, porque nela estava contido o que o aluno deveria estar estudando, que seriam as letras e os costumes cristãos. Havia também o que deveriam fazer do decorrer dos dias, como rezar ajoelhados, como assistir missa todos os dias, assim como a obrigação de se confessarem com frequências, sendo ainda monitorados através de uma caderneta de frequência, e, além disso, no decorrer do ano, deveriam fazer avaliações as quais os classificariam como bons, ruins e ou péssimos.

Com essa regra comprovamos que o ensino estava baseado em uma manipulação religiosa em tudo que faziam. Desde ler, ouvir ou cantar, todos os atos deviam ser de ordem cristã, pois não se permitia outro tipo de livro ou outra música.

Partindo-se do princípio de que o ensino que os alunos tinham era básico, não se tinham o propósito de torná-los homens bem instruídos. Não havia essas intenções. Só aconteceria um progresso de estudo para o aluno se o mesmo fosse muito “inteligente”. Dessa forma tornaria-se sacerdote a fim de dar continuidade ao trabalho da Igreja Católica.

Para esse ensino básico ainda usava-se a Regra do Professor da Classe Inferior de Gramática, onde os alunos teriam conhecimentos gramaticais como também da sua construção.

Os jesuítas queriam formar pessoas para serem obedientes à Coroa Real Portuguesa, pessoas para trabalharem no plantio de cana como também no engenho de açúcar. Desse modo a pessoa não precisaria ter muito conhecimento, apenas o básico, como os já mencionados ler, escrever, e calcular. E também porque queriam que soubessem ler as escrituras e contar para saberem os dias que seriam celebradas as festividades religiosas. E para manter o controle dessas pessoas, eles especificaram regras que direcionava o seu comportamento social, a Regra aos alunos Externos da Companhia, que, além de serem obrigados a confessar como na outra regra e assistirem todos os dias as missas celebradas, deveriam deixar de lado seus costumes anteriores, ou seja, não deveriam se preocupar se iriam romper com seus costumes, pois era isso que acontecia com os indígenas. Os seus costumes foram deixados, mesmo porque para os europeus, os índios viviam uma vida pagã. Essas regras afirmavam também que não deveriam se relacionar com más companhias, que seriam pessoas que não tinham costumes religiosos e como também já mencionados, não deveriam ler livros que não fossem de origem religiosos. Deveriam ser sinceros, piedosos, obedientes, e fiéis a Deus, não deveriam portar armas para o colégio e não estragar os moveis.

Dessa forma nota-se que o documento em questão foi elaborado para ter o controle sob as pessoas que iriam ensinar, como também dos alunos. No Brasil, o documento ajudou a catequizar, como também a treinar os nativos da terra, a fim de torná-los submissos à vontade da elite europeia dos jesuítas. Economicamente também foi de valia para a coroa Portuguesa, pois foram treinados, os índios para o trabalho.

Considerações finais

Está clara a relação que a educação sempre esteve ligada a grupos de pessoas privilegiadas da sociedade que obtinha o poder. Esta pesquisa, que tinha por objetivo mostrar a origem da educação no Brasil, acabou descobrindo, no seu decorrer, que os mais fracos são aqueles que se deixam manipular por não terem conhecimento e foi justamente isso o que aconteceu por tanto tempo através do domínio da Igreja Católica na Europa. Ela tinha conhecimento sobre as escrituras sagradas e acabou manipulando e

enriquecendo até que outros grupos de pessoas, como a burguesia, passaram a incomodar esse monopólio religioso, já que abandonou alguns de seus dos propósitos iniciais. Outro resultado obtido foi que a Contrarreforma que de início foi planejada para combater o Protestantismo, acabou desviando-se para outros propósitos, porque, com a criação da Companhia de Jesus, esta não objetivava somente o ensino religioso, mas atuou política e economicamente no Brasil colônia. Os jesuítas exerceram um poder político porque foram atuantes e contundentes ao determinar como a colônia deveria se comportar, e na economia, doutrinaram o indígena no trabalho, como mão-de-obra, a fim de beneficiar a Metrópoles Portuguesa.

Por fim, com a realização dessa pesquisa, conclui-se que a educação se extrapolou as fronteiras da Europa porque as pessoas que tinham o poder na época queriam expandir ainda mais o seu poder e dessa forma acabou levando uma educação bruta, mas que, com o passar do tempo, pode estar se aperfeiçoando.

E por mais que a educação tenha chegado para os menos favorecidos na sociedade, por meios de controle e imposição, acredito que são poucas as pessoas que tenham essas a consciências de que podem estar sendo manipuladas. Mesmo de senso comum, é válida, no momento, a expressão de que pouca instrução não produz senso crítico. Enfim, a partir do momento em que os privilegiados abriram as portas do conhecimento, mesmos que por motivos não caridosos ou de igualdade de direitos, para os menos afortunados, iniciaram uma longa caminhada na construção de uma igualdade social.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e do Brasil. 3. ed. - São Paulo: Moderna, 2006.

ATAÍDES, Florêncio Moreira de. **A Reforma Protestante do século XVI**. Disponível em: < <http://www.iprb.org.br/artigos/textos/> >. Acesso em: 06 mai. 2012.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. **O Ratio Studiorum e a missão no Brasil**. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FARIA, Caroline. **Contrarreforma**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/contra-reforma/>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Historia da Educação**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, João de Deus Alves. **Origem da sociedade**. Disponível em: <fazerdireito.tripod.com/textos/origemdasociedade.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

LINO, Rivanildo da Silva. **A Magnitude da Igreja na Idade Média**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-magnitude-da-igreja-na-idade-media-dominio-feudal-dominio-intelectual/83600/>>. Acesso em: 06 de mai. 2012.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco; 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Andressa de O; CARVALHO, Paula Cristina da S.O; SILVA, Ravanaia Calasans M. **A Reforma Protestante e a Contra Reforma Católica**. Disponível em: <<http://linux.alfamaweb.com.br/sgw/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. - São Paulo: Ática, 2003.

SANTOS, Ricardo José Marques. **Edito de Milão, o contexto, texto e pos texto**. Maceió: EDUFAL, 2006. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books> >. Acesso em: 06 mai. 2012.

SILVA, Gladenice T. da. **Religiosidade, Educação e a Pedagogia Medieval como alavancas propulsoras para uma Nova Era, o Renascimento**. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/religiosidade>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

SILVA, Luciana Aparecida. **O Método Pedagógico dos Jesuítas O “Ratio Studiorum”**. (P. Leonel Franca, S.J). Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

TEIXEIRA, Olga Suely; CORDEIRO, Rubério de Queiroz. **Educação jesuíta: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colônia**. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais> Acesso em: 12 mar. 2012.

WREGGE, Rachel Silveira. **A educação escolar jesuítica no Brasil- Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite "História da companhia de Jesus no Brasil"**. Disponível em:< www.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 25 mar. 2012.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

A ASSOCIAÇÃO ENTRE A DIFICULDADE ESCOLAR DO ALUNO E O COMPORTAMENTO FAMILIAR

Jessica Leide Batista¹
Magda J. Andrade de Barros²

Resumo

A partir da análise teórico-metodológica, analisamos de que modo o desinteresse dos pais na vida escolar do filho pode afetar no processo de ensino-aprendizagem. Assim podemos descrever que muitas escolas aplicam o baixo desenvolvimento escolar do aluno, aos pais, alegando que os mesmos não empregam a devida importância à vida escolar de seu filho. Surge, assim, o interesse em pesquisar, que associação há entre a dificuldade escolar do aluno e o comportamento familiar. A criança tem por base principal a sua família, que para ela é um exemplo de vida a ser seguido. Porém, se seus pais não se importam com o processo de ensino e aprendizagem, a criança conseqüentemente não dará o mínimo valor. Além disso, iremos abordar sobre o desenvolvimento da escola e da família na vida da criança, questionando se há alguma relação da família com os problemas de aprendizagem enfrentados pelo filho na vida escolar e partir de algumas análises bibliográficas, esclarecer a interação que há entre o contexto familiar e escolar.

Palavras Chaves: Relação. Família. Escola

Abstract

From the theoretical and methodological analysis, we analyze how the lack of interest of parents in the school life of the child may affect the teaching-learning process. So we can describe many schools apply the low educational development of the student, parents, claiming that they do not employ enough importance to your child's school life. Thus arose the interest in research association that exists between the difficulty school student and family behavior. The child is the main base your family, for which she is a living example to be followed. However, if your parents do not care about the process of teaching and learning, the child will not therefore the minimum value. Moreover, we discuss about the development of the school and the family in the child's life, questioning whether there is any relationship between the family and learning problems faced by children in school life and from some analyzes bibliographic clarify the interaction that exists between the family and school context.

Key Words: Relation. Family. School

1. Introdução

O comportamento do indivíduo, nos dias atuais, são construídos por diversos meios de interação entre as famílias e a comunidade que o cerca. Dentro desses fatores encontramos a diversidade cultural e a variedade de opiniões, como um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito à socialização de conhecimentos e o respeito ao seu semelhante. Nesse contexto, compreendemos que a complexidade social é positiva no desenvolvimento acadêmico do educando, mas o

comportamento familiar tem uma grande parcela no seu desenvolvimento, exercendo uma forte influência em seu caráter perante a sociedade.

¹Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdades Network-Nova Odessa-SP. Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil (e-mail: jessicalbatista@hotmail.com).

²Professora- leciona nas Faculdades Network- Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil (e-mail: magda.andrade3@hotmail.com).

As manifestações do comportamento das crianças, no âmbito educacional, são detectadas de diversas maneiras, sendo estes marcados pela hiperatividade, oposição, agressão, impulsividade e aos desafios e declarações antissociais. Segundo Ferreira e Marturano (2002, p.35), os comportamentos externos a escola são classificados como: ansiedade, medo, retraimento e disforia. No entanto, os problemas externos tendem a ser inalterável, devido ao prognóstico menos propício, tornando componentes como a impulsividade, as tendências antissociais e a agressividade, sendo estes pioneiros no desajustamento da criança e distúrbios de conduta dos adolescentes. (FERREIRA & MARTURANO, 2002).

É na família que a criança desenvolve a formação do caráter, pois de acordo com Nogueira (1998, p.92), o ambiente familiar é o centro das análises, devido a sua grande influência na transmissão do patrimônio (cultural, ideológico e político), tendo à escola a obrigação de seguir de acordo com as suas condições sociais. Assim podemos afirmar que a família determina o caminho e as condutas escolares de seus filhos, tendo desse modo grande influxo no comportamento externalizante de sua prole.

Todavia as habilidades sociais desenvolvidas entre pais e filhos, também podem influenciar o comportamento da criança. As autoras Cia, Pereira, Del Prette e Del Prette (2006, p.74), descreve que essas habilidades sociais são voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem um do outro, sendo estas identificadas como o diálogo, a expressão de sentimentos de agrado e desagrado; cumprir promessas, expressar opiniões; negociar regras e dizer não ou desculpar-se. Já os autores Hil & Taylor (2004) e Newcombe (1999), citados na obra de Cia, Del Prette e Del Prette (2006, p.74), relaciona a influência da interação família e o desenvolvimento acadêmico do filho, como um envolvimento afetivo, verbalmente sensível, evitando assim o uso de punições e restrições entre pais e filhos.

Tais influências podem ser observadas em determinadas regras estabelecidas pelos pais que segundo Piaget (1932/2000) o sentimento de respeito nasce na criança, que conseqüentemente cresce o sentimento de dever, que corresponde a conservação de valores. (PIAGET, 1932/2000 apud CAETANO, 2005) Porém é necessário nos precavermos na aplicação e execução das regras, principalmente pelos adultos, pois Caetano (2005) descreve que as crianças pequenas imitam o comportamento dos adultos que estão a sua volta. Tendo assim os pais e professores uma grande parcela na construção da gênese moral da criança, que possibilita a formação de seu comportamento.

Contrário ao pensamento de muitos, a escola juntamente com a família, deve marchar por uma educação que ingressa o discente na vida e na permanência da cultura. (Oliveira 2002). Porém nos termos que conceituam Berger e Lukman (1976), Gomes (1993) cita ideia de que a socialização (educação) se divide nas ciências naturais em dois momentos: o primeiro se caracteriza na transformação do homem em ser social típico, no qual é determinada como socialização primária. Já o segundo momento, diz respeito à inclusão do homem em setores institucionais, ou seja, a família transmite a sua cultura a criança nos seus primeiros anos de vida, que logo após ingressará em

outros ambientes que enriquecerá a sua cultura. (BERGER E LUKMAM, 1976; GOMES, 1993 apud OLIVEIRA 2002).

2. A família e o desenvolvimento da criança

Desde o princípio a família é um das bases para o progresso dos seres humanos, até mesmo aqueles que dentro de nossa sociedade não possuem um pai, uma mãe, ou um ente querido que o ajude no seu desenvolvimento educacional, necessitam de uma família para estabelecerem um laço afetivo. Segundo Oliveira (2002) a família era resumida ente pai, mãe e filhos, porém muitas transformações ocorreram, sendo que está estrutura primitiva sofreu várias mudanças. No entanto é na relação entre seres humanos que os indivíduos dividem os sucessos e os insucessos decorrentes da vida, pois é muito importante esse vínculo para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Sendo um dos agentes primordiais para a vida humana, o ambiente familiar proporciona uma estrutura, no qual introduz a criança no convívio social. De acordo com Dessen e Polonia (2007, p.22) a família está presente em todas as culturas, propiciando um dos primeiros ambientes de socialização, tornando-se mediadora dos modelos e influência social. Porém é nesse momento que devemos tomar cuidado com o tipo de influência que queremos proporcionar aos nossos filhos, pois a nossa identidade é construída através dessa relação. A respeito de tal situação Fiamenghi JR& Messa (2007, p.238) relatam que:

As influências são recíprocas, ou seja, consistem em uma interação de fatores internos e do ambiente e, portanto, é necessário compreender que o sujeito interage sobre o ambiente e vice-versa. Sendo assim, fica claro que as relações afetam os indivíduos, especialmente dentro do grupo familiar, que é uma formação social que carrega intenso significado.

Em seu aspecto mais amplo, podemos observar que as relações familiares estão sofrendo cada vez mais com as influências sociais. A partir de então Silva, Del Prette e Oishi (2003, p.12), descrevem que muitos pais entram em relações conflituosas ao educarem seus filhos, devido à educação que receberam e a influência dos padrões que vivenciaram na juventude e na vida adulta. Isso por sua vez instiga conflitos também por parte da criança, que não teve uma estrutura educacional positiva provocando uma série de dificuldades sociais desse indivíduo com outros membros de sua comunidade.

A transformação decorrente da modernização social em diferentes aspectos tem provocado mudanças no ambiente familiar, no entanto essas transformações foram atribuídas principalmente pela inserção da mulher no mercado de trabalho. Sendo assim a relação entre pais e filhos se modifica constantemente, no qual há pouco tempo à responsabilidade pelos cuidados do lar era da mulher. Todavia o homem passou a ter participação ativa na educação dos filhos, tornando-se proveitosa para o desenvolvimento da criança (CIA, PAMPLIN E DEL PRETTE, 2006). Oliveira (2002) evidencia em seus estudos que pouco a pouco a prole toma espaço na vida dos adultos, havendo assim uma transformação na estrutura familiar.

Porém antigamente a criança era um meio de ascensão ao trono, no qual tinha maior poder aquele filho da família real que tivesse o primeiro filho homem. Porém a criação do mesmo era trabalho da escrava que educava o filho da Sinhá. (Bossa, 2002) E assim tentava a qualquer custo ensiná-los preceitos da realeza, em que segundo Bossa (2002) a partir do momento que surge a noção de infância, também se desenvolve mecanismos para eliminá-las.

É necessário ressaltar que a aprendizagem da criança se baseava em grande parte, na observação aos adultos, sendo que de acordo com Nádia Bossa (2002), não era controlada pela família. Assim no decorrer dos anos, a criança passou a ter um lugar assumido dentro do ambiente familiar. Houve então uma mudança, aonde a prole seria

educada pela escola, desviando sua atenção para os conhecimentos adquiridos por meio dos estudos e não através do modelo de um adulto. (BOSSA; 2002).

Numa interessante análise avalia-se que passado os anos, a educação da criança passou a ser mais afetiva com relação aos pais. Essa situação se ampliou, afirma Costa (1997), com um discurso científico da medicina. Todavia a história não envolve só o amor, mas como também o investimento. Pouco a pouco começam a surgir problemas causados em grande parte pelo desejo dos pais para a vida dos filhos. Cria-se então uma família burguesa, que torna seu próprio filho um capital, para futuramente sustentar seus prazeres. (COSTA, 1997 apud OLIVEIRA 2002).

Trata-se, portanto, que a prole passa a ser uma herança que deve ser investida desde muito cedo. O fator em que podemos associar tal descrição é o contato da criança com os mais variados meios de aprendizagem, seja nos cursinhos ou até mesmo nos esportes. As pretensões dessas ações julgam uma sociedade capitalista, que não mede esforços para realizar seus maiores desejos. Assim o ambiente familiar passou a ser definido como um investidor, pois para ter status é necessário que o filho seja bem encaminhado financeiramente.

Todavia as crianças percebem que quando nós seres humanos somos inseridos na sociedade, temos como instrumentos, a observação de tudo que nos cerca. Esse fato ocorre, pois queremos fazer parte de um mundo completamente desconhecido aos nossos olhos e para que isso ocorra é fundamental que nos adaptemos aos costumes e tradições, ou seja, a cultura e aos meios dos quais fazem parte. Porém no processo de socialização primária, o ambiente familiar tem que proporcionar alternativas para que as crianças possam analisar realmente se os meios que desejam seguir, se estão a favor ou contra os princípios aprendidos desde sua infância.

A ordem atual se defronta com problemas de diversas proporções, no qual Scoz (2007) descreve que as operações verbais estabelecidas pelos adultos se internalizam nas crianças, na medida em que vão se desenvolvendo, acabando até por dirigir seus próprios pensamentos. Tais atitudes provocam traumas emocionais e intelectuais nos filhos, que desde muito cedo se envolvem com questões que não cabem ao seu entendimento. Na verdade a infância dos pequenos é marcada por sérias consequências que dificultam a sua inserção com os indivíduos que os cercam, assim de acordo com Bossa (2002) quando é realizado o atendimento clínico percebemos que por detrás das queixas, há também uma forte tensão e interferência das emoções dos adultos em suas crianças.

Outro fator que se encontra em grande evidência no nosso cotidiano é a utilização do poder para obter do filho algo em que se deseja. A respeito disso Dessen e Polonia (2007) relatam que assim que os pais punem e usam a coerção, tem a tendência de provocar em sua prole, comportamentos inseguros, sendo que desse modo irá ter dificuldades de se desenvolver e manter um vínculo com as outras crianças. Porém ainda enfrentará dificuldades sociais tanto na escola quanto na vida adulta.

Na realidade concreta percebemos que nossa sociedade sem encontra despreparada para a arte de educar, no qual Oliveira (2002) menciona que a família é observada com uma instituição desqualificada para as tarefas educativas, pois não se importa com os aspectos científicos relacionados ao desenvolvimento infantil. Isso por sua vez, proporciona muitos desafios pelos quais os pais não sabem como lidar. Mediante a isso Carvalho (2004, p.47) complementa que a educação é essencial para se produzir e reproduzir culturalmente e socialmente, no qual se inicia no contexto familiar, sendo este um ambiente da reflexão física e psíquica.

2.1. A escola e o desenvolvimento do aluno

A escola é um dos agentes principais para o desenvolvimento social e intelectual, pois a mesma interage as mais diversas culturas e isso por sua vez, possibilita uma troca de conhecimentos, devido às diversas culturas existentes no meio social. De acordo com a

pesquisa de Dessen e Polônia (2007), o ambiente educacional se constitui diversificadamente no desenvolvimento e na aprendizagem, ou seja, abrange uma variedade de conhecimentos, atividades, regras e valores que são permeados por conflitos. (MAHONEY, 2002 apud DESSEN & POLONIA, 2007). Certamente que a instituição escolar não é o único local em que se aprende e constrói os seus conhecimentos. Porém é um importante mediador no processo de aprendizagem, possibilitando assim um estímulo para a necessidade do saber.

Num interessante deslocamento temporal, percebemos que a interação que é proporcionada aos alunos em nossos dias, tinha outra realidade em tempos passados. Assim a escola não era acessível a todos e se baseava em princípios religiosos, sendo quase utilizava de metodologias aquém do desenvolvimento cognitivo dos pequenos. Assim Oliveira (2002) então descreve que por muito tempo a escola se identificou como uma instituição sagrada do saber e da formação intelectual.

Apesar de que tais atitudes estejam longe de se tornar totalmente excluídas do meio educacional, temos que estar convictos de que a educação é uma fonte inesgotável de conhecimentos socialmente construídos e que a escola é uma das principais mediadoras desse processo. Presume-se que o ambiente educacional é um lugar em que todos devem expor suas ideias, mediante a isso Polônia e Dessen (2005) declara que o espaço escolar também contribui no desenvolvimento do indivíduo, sendo mais específico na aquisição dos saberes organizado culturalmente e em suas áreas de conhecimentos.

No entanto a instituição escolar, não tem como finalidade estimular apenas o aprendizado teórico e científico, mas também utilizar-se de métodos práticos em que a realidade se torne parte da aprendizagem. Porém a escola deve frisar que entre esse processo também fazem parte os indivíduos que se encontram fora da escola. Assim podemos compreender que a escola deve ir além da proposta teórico metodológica, desenvolvendo então pesquisas que proporcionem fatores relevantes para a vida do educando. Ainda nesse sentido, Rego (2003) compreende que é nesse espaço, psicológico, físico, social e cultural que os seres humanos processam o seu desenvolvimento global, por meio de perguntas realizadas dentro e fora da escola. (REGO, 2003 apud DESSEN& POLONIA, 2007)

Contudo é necessário compreendermos que quando o espaço escolar proporciona meios de interação além dos muros da escola, desenvolve-se então circunstâncias que levaram para o resto de suas vidas. A partir desse pensamento, os psicopedagogos Gomes e Oliveira (2003) enfatizam que o ensino que cria condições é denominado o de melhor qualidade, pois possibilita a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Todavia terá condições de ler não somente as cartilhas, como também a cultura de seu tempo e os sinais de mundo. Porém, não escreve apenas nos cadernos, mas no âmbito em que participa, contando não apenas números, mas sim sua história, falando de si e dos outros. (RIOS, 2001 apud GOMES E OLIVEIRA, 2003).

Em seu aspecto mais amplo, a escola deve desenvolver a autonomia do aluno, deforma que o mesmo tenha acesso a todas as informações e meios que propiciem tal desenvolvimento. Esclarecendo esse fato, Gomes e Oliveira (2003) evidenciam que na liberdade para aprender, com o respeito à criança, a valorização está presente, no qual só ajuda na construção de uma estima positiva. O professor deve saber “como o aluno se percebe” e “como ele acha que é percebido”, por meio do exercício do respeito, autonomia da liberdade e da valorização.

2.2. A dificuldade escolar e a influência da família

Na multiplicidade de representações obtidas sobre a dificuldade escolar, podemos verificar que nunca se chegará num consenso sobre o que veridicamente acontece no ambiente educacional para que tais dificuldades sejam apresentadas. Muitos debates e discussões já foram feitos tendo em vista que os problemas educacionais variam de

acordo com a situação cotidiana do aluno, no qual não podemos equalizá-lo como um todo da escola.

Com as “doenças” responsáveis pelo mau rendimento escolar, segundo a pesquisa da autora Com (2007), o mau desempenho do aluno pode ser fundamentado em três grupos sendo eles: O nível de sintomas, que diz respeito às dificuldades encontradas na aprendizagem- interferências na leitura, lentidão na escrita e na aprendizagem e também a parada na aprendizagem; o outro se refere ao nível de obstáculos, que se definem nas interferências funcionais e interferências sócias afetivas. Já o nível de causas, relata sobre a parte orgânica e psicológica. Mas dentre esses três grupos, podemos destacar o nível de obstáculos que descrevem a indiferença dos pais pela produção escolar, gerando nas crianças a carência afetiva, que conseqüentemente apresentam dificuldades constantes na aprendizagem da linguagem oral e escrita. (COM, 2007 apud SCOZ; 2007).

Entretanto no que se refere à linguagem oral é de extrema importância à socialização dos pequenos, pois necessitam dessa interação para obterem resultados positivos em seu desenvolvimento comportamental. Por outro lado essa fase se inicia na vida da criança com a ajuda de um adulto, que de acordo com Vigostski (1998), a palavra inicialmente articulada tem como origem a troca de ideias entre as crianças e com os que convivem ao seu redor. Proporcionando o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança, a interação é um dos principais meios que permite o progresso da fala e do pensamento reflexivo. (FONTES, 2003).

Porém a socialização entre as pessoas do seu ambiente, principalmente a família, é importante para o desenvolvimento geral da criança, mas na visão de Andrade e Chechia (2005), a participação dos pais não deve ser vista como aquela que resulta o bom desempenho do aluno. Sendo assim a aprendizagem é um processo quase desenvolve tanto com o envolvimento da escola e também com a influência da família, mas não só por uma das partes. Tendo então ambos em conjunto o dever de propiciar um ambiente estimulante para aderência de conhecimentos significativos para a vida do aluno. Sobre essa situação Caetano (2009, p.54) transcreve em sua obra que:

Naquilo que diz respeito à relação entre escola e família, com bem sabe, ela é complexa, assimétrica, e normalmente permeada de conflitos. Portanto, caberá aos educadores convertê-la em uma relação de parceria, já que, se prezam pela qualidade do ensino, não podem ignorar que carecem do tal envolvimento real dos pais. Contudo, o seu trabalho pedagógico necessita ser bem realizado, contando ou não com essa parceria. [...]

É importante ressaltarmos que segundo Charlot (2000), duas crianças que pertencem à mesma família, podem obter resultados diferentes no ambiente educacional, isso nos leva a reflexão de que não é apenas por ser filho de uma determinada pessoa, que a criança terá dificuldades de aprendizagem. Sendo então necessário esclarecer que a criança desenvolve sua própria história de modo singular.

Embora essas duas estruturas são fundamentais para a construção cognitiva das crianças, ambas se ancoram uma na outra, porém de modo subjetivo, ou seja, os pais muitas vezes permite que a escola faça o seu papel na educação de seus filhos e a escola por sua vez, deixa para os pais o seu dever na mediação entre a teoria e a prática. Sendo assim um dos problemas educacionais encontrados, também pode ser atribuído à falta de conhecimento por parte dos pais e dos professores sobre a educação específica de cada um na vida dos pequenos.

O grande problema é que nos dias atuais nossa sociedade busca cada vez mais fazer parte do capitalismo, que em muitos casos não mede esforços para estar na moda. Isso conseqüentemente provoca uma reviravolta no comportamento dos seres humanos, elevando assim a um alto nível de estresse que são descontados dentro de casa pelos adultos. De acordo com Marturano e Silva (2002), as crianças que são expostas a comportamentos agressivos, tornam-se pouco tolerável às decepções e com pouca motivação para seguir quaisquer normas, no qual reproduzem o mesmo comportamento

ao ingressarem na escola. Tal característica provoca nos pais o sentimento de insegurança, cabendo ao professor (na visão dos pais) provocar uma mudança no aluno. Segundo os escritos de Caetano (2005) espera-se que os adultos sejam pelo menos exemplos para com os pequenos que convivem diariamente, pois a criança imita as atitudes dos adultos que com ela convive.

2.3. A relação entre escola e família

Quando analisamos as instituições escola e família percebemos que são distintas, mas que precisam se relacionar ativamente no ambiente educacional. No entanto a pesquisadora Caetano (2009), relata em sua obra, que o processo educativo vive uma crise, sendo que um dos aspectos apostados por ela com um dos fatores dessa situação, é que a esfera social se transfere funções públicas para o privado e vice versa. (ARENDR, 1958/2007 apud CAETANO; 2009, p.16). Assim nos dias atuais a família não é mais vista como um sistema privado de relações, mas sim intimamente ligados com atividades individuais e coletivas num ato recíproco. (DESSEN & POLONIA 2007). O esquema relatado pelas autoras pode ser observado na imagem3 a seguir.

3 Organograma referente aos contextos educacionais.

PROFESSOR\A
ALUNO
ESCOLA
FAMÍLIA
SISTEMA EDUCATIVO
COMUNIDADE
ESTADO
Relação políticas educacionais/ outras políticas
Relação governo federal/ estadual /municipal
Relação Estado nacional/ instâncias supranacionais
 Relação políticas educacionais \outras políticas
 Relação governo federal\ estadual\ municipal
 Relação Estado nacional\ instâncias supranacionais
Imagem 1: LÓPEZ, Néstor; et alli, 2009.

Assim quando analisamos a imagem acima percebemos que nos dias atuais a educação não se resume apenas ao contexto familiar, sendo que a comunidade, o professor, a escola, o

sistema educativo e principalmente o Estado, fazem parte de modo complementar. Porém a família e a escola são mediadores principais para que a interação entre a sociedade e o aluno seja eficaz, desenvolvendo a cidadania crítica e reflexiva .

No que diz respeito ao relacionamento familiar, tem sido realizado muitos estudos sobre as mudanças ocorridas nesse ambiente, principalmente sobre a passagem do autoritarismo para a permissividade, que é conduzida por grande parte das famílias. (BISSOLI, 1994 apud SILVA; DEL PRETTE& DEL PRETTE, 2000). Porém as dificuldades encontradas na tarefa familiar conduzem os pais a buscarem ajuda de profissionais como professores, médicos e psicólogos, para entender a melhor forma de agir com sua prole. (SILVA; DEL PRETTE & DEL PRETTE 2000).

Por outro lado Bhering e Blatchford (1999) descrevem que dentro de cinco tipos de envolvimento dos pais, há obrigações básicas a serem cumpridas pelos mesmos, tais

como: a segurança, a saúde, atender as necessidades das crianças no seu processo de desenvolvimento para o ingresso na escola, criar condições para a aprendizagem escolar em casa; supervisionando, orientando, entre outras coisas.

Vale observar que os pais que se comprometem com a educação dos filhos, se responsabilizam com a vida, o desenvolvimento da criança e também com a continuidade do mundo, pois para ela tudo é novo. Podemos enfatizar então que além de trazer a criança ao mundo, os pais os introduziram nele, portanto o filho necessita de cuidados e proteção especial. Mas o mundo também precisa de atenção para que não seja destruído pelas novidades de cada geração. (ARENDRT, 1964/2005 apud CAETANO, 2009, p.17).

O ambiente escolar, porém é uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e também para evolução da sociedade e da humanidade. Uma das tarefas principais da escola é, no entanto difícil de ser implementada, pois visa preparar tanto os professores como os discentes e pais, para viverem e superarem os problemas. Todavia o mundo em que vivemos se conduz em transformações rápidas e interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do aluno. (DESSEN & POLONIA, 2007).

Por assim dizer os descritos de Caetano (2009) aborda que aos pais se aplicam a educação dos filhos, a interação entre os familiares, que podemos defini-lo como espaço privado. Já na escola, os educadores têm como função educar os alunos para exercitar a cidadania no espaço coletivo. (SAYÃO 2003 apud CAETANO 2009, p.39) Ao descrever sobre o ambiente educacional, Dessen e Polonia (2007) declaram que escola tem a função de propiciar recursos psicológicos para a evolução intelectual do homem. Trata-se então do desenvolvimento através de atividades (sistemáticas) individuais, articulando conhecimentos socialmente organizados, possibilitando a aproximação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundos dessas experiências. Esse ambiente chamado, escola, por sua vez, envolve a multiculturalismo, abrangendo a construção de laços afetivos, tendo a princípio a inserção na sociedade.

Sob o ângulo do desenvolvimento escolar, no entanto, presenciemos uma crise que abrange vários aspectos do nosso cotidiano, porém tal crise é presenciada também no ambiente familiar, pois encontram dificuldades em assumirem a responsabilidade na educação dos filhos. Portanto os problemas encontrados, dentre os vários conflitos que rodeiam a relação entre escola e pais, seria por meio dos professores que dizem que os pais não tem cumprido seu papel junto à escola. Entretanto os educadores enfatizam que a família está negligenciando os seus deveres, no qual buscam do âmbito educacional, além do que se pode oferecer. (CAETANO, 2009).

Perez (2000) também avalia que uma vez inclusive, se o comportamento da família, forem desfavoráveis as condições da escola, são relatadas e interpretadas como: os filhos não têm seus estudos valorizados pelos pais e o mesmo não participa do desenvolvimento do seu filho e muito menos se interessa. (RIBEIRO & ANDRADE; 2006) O pesquisador Sá (2001) menciona que há duas versões sobre o pensamento dos pais e dos educadores, sendo que o ambiente familiar evidencia que se preocupa e deseja estar a par do sistema educacional, mas os educadores enfatizam que o envolvimento dos pais contribui para o cumprimento das tarefas de casa. Assim os professores temem que os pais se informem sobre a gestão escolar e tenham a ousadia de se envolverem em questões, que de acordo com os docentes, não fazem parte da alçada deles. Em consequência disso, os educadores oferecem participações limitadas, ou até mesmo questionando os pais sobre fatos que desconhecem, proporcionando o afastamento a família do ambiente educacional. (SÁ; 2001).

Ainda que segundo Sarmiento e Marques (2006) o relacionamento entre pais e escola é uma realidade cotidiana no ambiente educacional, mesmo que a concretização desse envolvimento, só pode ser verificada em uma pequena porcentagem. Para complementar

o assunto, Paro (2000), observa em seus estudos sobre o papel dos pais no desenvolvimento dos filhos no ensino fundamental, no qual conclui que a distância entre o ambiente familiar e escolar, não era para ser tão grande, sendo que as escolas compreendem muito pouco, sobre o progresso da psicologia da educação e da sua didática. Por sua vez utilizam metodologias muito próximas do senso comum, que constantemente é denominado pela família. O autor continua, quando ressalta que o ambiente educacional atual é muito semelhante aos que os pais conviveram, em que a partir de então, a família não poderia estar tão distante da escola, já que os educadores, mesmo que descrevam ser importante a interação dos pais com a escola, não sabem como conduzi-la.

A partir de então surge à dúvida o fracasso escolar é culpa dos pais ou da escola? De acordo com Roazzi e Almeida (1988), o baixo rendimento escolar do aluno tende a ser avaliado por vários aspectos. No entanto muitos acreditam que essa situação é atribuída aos professores, devido à falta de bases, de motivação e até mesmo o desinteresse das bases educacionais, como por exemplo, o meio familiar e meio social. Os autores continuam ao afirmar que a família e o público em geral, os docentes, terão a sua parcela de culpa, devido às faltas, a formação insuficiente e a desmotivação quanto ao desenvolvimento educacional. (ROAZZI & ALMEIDA, 1988) Entretanto segundo Paro (2000), parece que os docentes não têm capacidade de se comunicar como os pais e estes por sua vez, parecem não compreenderem. Conforme as palavras de Carvalho (2004, p.44):

[...] As professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e impotentes — quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não conseguem lidar. Culpam a família (a ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpados (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e mães pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar. [...]

Porém pesquisas realizadas sobre as representações de pais dos alunos da escola pública descrevem que os mesmos valorizam o desenvolvimento escolar de seu filho, no qual é o mediador principal da ascensão na escala social, proporcionando então o prosseguimento dos valores ensinados no ambiente familiar, desenvolvendo o aluno para o futuro. (ANDRADE, 1986; CRUZ, 1997; ZAGO, 1998; apud RIBEIRO & ANDRADE, 2006). Caetano (2009) relata em seus escritos que os pais estão cada vez mais participando do ambiente escolar, porém há várias bibliografias afirmam que apesar disso encontram-se muitas dificuldades nessa relação. Ainda sim os próprios docentes descrevem que problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade dos pais, pois são desinteressados, despreparados e ausentes, no que diz respeito ao desenvolvimento escolar de sua prole. (NOGUEIRA, 2005 apud CAETANO, 2009). Numa pesquisa realizada por Gentile (2006) podemos perceber que há uma relação mais frequente entre o âmbito educacional e o familiar, no qual 77% dos pais creem que é raro acontecer um bom relacionamento entre ambos, mas que 43,7% dizem ser importante que a escola organize mais palestras e reuniões e principalmente se interagisse mais. Sobre isso Caetano (2009) explica que a família esclarece que os horários propostos pela escola, para os encontros entre ambos, são inapropriados e também insociáveis. No que diz respeito às reuniões, a autora continua justificando que o modo como se conduz a reunião de pais, nem sempre é viável. Segundo um exemplo citado em sua obra, os pais não tem participação ativa na escola, muitas das vezes passam por situações constrangedoras, tendo as dificuldades de seus filhos, exposta para todos os pais presentes. (ALTHVON, ESSLE & STOEBER, 1996 apud CAETANO, 2009). Por outro lado os docentes sentem que é importante conhecerem o contexto familiar e social dos educandos, mesmo que não haja alterações pedagógicas ou espaços de individualização educativa. (ROAZZI & ALMEIDA, 1988).

A colaboração entre pais e professores e aprendizagem não será uma tarefa fácil para nenhuma das partes. Assim todos que se envolvem no processo de ensino-aprendizagem são partes complementares do sistema escolar e devido a isso não devem ficar isolados ou até mesmo divergentes, como é de costume. Porém ao colaborar os pais não devem repetir o trabalho escolar em si, pois a relação entre a escola e os pais não é de concorrência e muito menos de dependência. Nessa relação um complementa o outro, sendo que o professor não pode ocupar o lugar da família e nem a mesma podem promover aulas em casa. (CHARMEUX, 1997).

Ao apresentar questões de grande importância para interação entre família e escola, o pesquisador Sá (2001), analisa que existe um duplo discurso, no qual a família demonstra estar preocupada e deseja se envolver nas questões escolares, mas por outro lado os professores dizem estar interessados no envolvimento da família em questões que estejam fora do ambiente escolar, proporcionando auxílio nos deveres de casa, ajudando com prendas para eventos da escola, entre outras coisas. (SÁ, 2001).

Quanto à interação escola-família Regattieri & Castro (2009) sugere que há necessidade de se estabelecer essa relação, num processo que imponha metas de curto, médio e longo prazo. Sendo então no primeiro momento a interação do conhecimento recíproco. Logo após no segundo momento, é preciso criar condições para negociar as responsabilidades, especialmente da educação das crianças e por fim devemos abranger outros participantes na educação de filhos/alunos, construindo assim um ambiente de responsabilidades compartilhadas.

3. Metodologia

Esse artigo utilizou como método de estudo, a revisão bibliográfica, tendo por objetivo analisar quais os meios que provocam a dificuldade escolar, mas num avaliação mais precisa, pesquisar se há alguma relação entre a o comportamento familiar e os problemas referidos ao processo de ensino e aprendizagem do discente.

Assim os objetivos alcançados pelos diversos argumentos descritos nessa tarefa consentiram que a análise bibliografia seja um fator importante para a compreensão de vários temas, que segundo a nossa concepção é totalmente inviável.

4. Resultados e discussões

De acordo com a maioria dos autores descritos nessa pesquisa bibliográfica avaliam que é muito importante a presença dos pais na vida dos filhos, pois, as crianças se sentem acolhidas e protegidas e tem mais facilidade de se envolver com a sociedade que o cerca. No entanto a dificuldade escolar não deve ser atribuída aos pais, porque o âmbito educacional é quem deve promover meios para que o aluno supere os empecilhos divergentes de sua relação com os estudos.

Quando consideramos o que a escola diz sobre a influência da família na escola, notamos que essa afirmação desvia-se da realidade ali inserida, evidenciando que o sistema educacional é o responsável principal pelos conhecimentos interagidos, no qual necessita buscar procedimentos para vencer os desafios deparados no seu cotidiano.

5. Considerações finais

A partir de análises teóricas percebemos que muitas escolas entendem que a dificuldade escolar do aluno se refere em grande parte ao modo que a família se relaciona tanto com o seu filho e principalmente com a escola. Assim muitos teóricos têm discutido sobre essa temática e descrevem que em muitos casos o sistema educacional atribui a dificuldade do aluno a família, alegando que a mesma não realiza a sua tarefa com

eficácia. Por outro lado a família aplica as notas baixas do filho ao contexto escolar relatando que os professores não estão totalmente preparados para ensinar.

Mas afinal a dificuldade escolar do aluno é responsabilidade dos pais ou da escola? Na realidade, ambas as instituições tem sua parcela de culpa, porém a escola não deve proporcionar aos pais aquilo que lhe cabe, pois independente da relação dos pais com a escola, é seu dever criar métodos para que seu aluno aprenda. Os problemas de aprendizagem devem ser uma das primeiras metas a serem solucionadas pelo âmbito educacional, oferecendo meios para que o educando possa interagir ativamente das atividades exercidas pelo ambiente escolar. Já a família poderá participar estimulando o seu filho nas atividades escolares, mas essa atitude não significa que haverá um bom rendimento, pois a situação varia de acordo com cada criança.

Podemos avaliar assim que a família não é o único contexto responsável pelo desenvolvimento da criança, sendo, no entanto, um dos meios que possibilita a interação dos pequenos com o mundo, pois é a primeira instituição em que os mesmos têm contato. Dessa forma a família é um dos fatores mais importantes para o progresso da criança, que colocarão em prática o que aprendeu, na medida em que se interagir com a sociedade que a cerca. Entretanto percebemos que as outras instituições como: a escola, a comunidade e o Estado também auxiliam na formação dos futuros governantes do nosso país.

O sistema educacional, por sua vez tem a tarefa de mediar às diferentes culturas desenvolvendo métodos de aprendizagem a partir dos mais variados conhecimentos existentes nas famílias ali representadas. O ambiente educacional é o lugar em que os alunos podem ter contato com outras ideias, pensamentos e costumes de modo a investigarem criticamente qual horizonte ele deseja seguir, ou seja, ela ira se pautar nos ensinamentos aprendidos no ambiente familiar e também no escolar, para progredir em sua vida.

Percebe-se que quando associamos a dificuldade escolar ao comportamento familiar, entramos muitas vezes num equívoco, pois os alunos que se encontram em situação contrária, podem não ter a atenção dos pais, sendo que se sobrecarregam de atividades no trabalho e não lhes sobra tempo para dedicar aos filhos e ao seu rendimento escolar. No entanto seus filhos têm um ótimo rendimento escolar, ou seja, não tem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto a escola deve estar atenta a todas as situações e elaborar metodologias para sanar os obstáculos que ali se encontram principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de seus alunos. Compreendemos que a família juntamente com a escola poderá aprimorar ainda mais o espaço educacional, tornando-o prazeroso e eficaz, na medida em que desenvolva projetos para que tal interação aconteça. É muito importante que a família participe democraticamente das decisões promovidas pela escola e que a mesma esteja apta a ouvi-la. Os professores e pais devem ser claros e objetivos uns com os outros, desenvolvendo relações que tenham por objetivo enriquecer o ambiente educacional.

6. Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus por mais essa vitória alcançada, que apesar das dificuldades pelo caminho, sei que Ele sempre está ao meu lado. Não posso deixar de relatar a minha linda família, mãe, pai e meus irmãos, que me ajudaram nas horas mais difíceis da minha vida, com seus conselhos, amo muito vocês. Ao meu namorado que me amparou nesses momentos de muita tensão, amo você. Outras pessoas que me fortaleceram e me guiaram foram: a minha orientadora Magda J. Andrade de Barros e as minhas amigas da faculdade, que Deus continue iluminando as suas vidas, muito obrigada por tudo.

7. Referencias bibliográficas

- BHERING, E.; BLATCHFORD, I. S.; A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração; Cadernos de Pesquisa, n° 106, 1999; p.191-216.
- BOSSA, N.A; In: Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico; editora Artmed; 2002.
- CAETANO, L.M. In: Dinâmicas para reunião de pais: construindo a parceria na relação escola e família; Ed. Paulinas; São Paulo; 2009.
- CAETANO, L.M.; In: O conceito de obediência na relação pais e filhos. Universidade Metodista; São Paulo; 2005.
- CARVALHO, M. E. P; Modos de educação, gênero e relações escola-família; Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, 2004; p. 41-58.
- CHARLOT, B.; In: Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. /Artes Médicas sul; Porto Alegre; 2000.
- CHARMEUX, E.; In: Aprender a ler: vencendo o fracasso; tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 4° edição; editora Cortez; São Paulo; 1997.
- CHECIA, V.A; ANDRADE, A.S; O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais e filhos com sucesso e insucesso escolar; Estudos de psicologia; v 10 n° 3; 2005; p 431-440.
- CIA, F.; PEREIRA, C. S.; DEL PRETTE, Z.A. P; DEL PRETTE, A.; Habilidades sociais e parentais e o relacionamento entre pais e filhos; Psicologia em estudo Maringá, v 11, n°1; 2006; p.73-81.
- CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; DEL PRETTE, Z. A. P.; Comunicação e participação pais e filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos; Paidéia (Ribeirão Preto); 2006; v.16, n° 35.
- DESSEN, M. A; POLONIA. A. C; Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola; Psicologia escolar educacional, v.9 n° 2; 2005; p 303-312.
- DESSEN, M. A; POLONIA. A. C; A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano; Paidéia, v 17 (36); 2007; p.21-32.
- FERREIRA, M. C. H.; MARTURANO, E. M.; Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentado por crianças com baixo desempenho escolar; Psicologia e reflexão e crítica; v 15(1); 2002;p.21-32.
- FIAMENGI JR, G.A; MESSA, A.A; Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares; Psicologia Ciência e Profissão, 2007, 27(2), 236-245.
- FONTES, Martins; In: Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/Levi Semenovich Vigotski (1896-1934); tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto& Solange Castro Afeche.- 6ª ed.- São Paulo, 2003.
- GENTILE, P; “Parceiros na aprendizagem”. Revista nova Escola, n.193, jun.2006.
- GOMES, V.R; OLIVEIRA, S. F. - A escola e a família: abordagens psicopedagógicas. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- LÓPEZ, N. et al. De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas em torno a la educación em América Latina. López, N. (coord). IPE/UNESCO: Bueno Aires, 2009.
- NOGUEIRA, M. A.; Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação; Paidéia. FFCL-USP. Ribeirão Preto; 1998.
- OLIVEIRA, Leila de Cássia Faleiros; In: Escola e família numa rede de (DES) encontros, Cabral editora e livraria universitária; Taubaté- São Paulo 2002.
- PARO, V.H; In: Qualidade do ensino: A contribuição dos pais. São Paulo. Xamã, 2000.
- REGATTIERI, M; CASTRO,M; (orgs). Interação escola-família: subsídios para práticas escolares/ Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- SÁ, V; “A não participação dos pais na escola: A eloquência das ausências”. In: VEIGA, I.P.A; FONSECA, M.(orgs). Dimensões do projeto político pedagógico. Campinas. Ed Papirus, 2001.
- SARMENTO, T; MARQUES,J; A participação das crianças nas práticas de ralação das famílias com as escolas; Trabalho apresentado na Universidade do Minho e no ICE;

2006. SCOZ, Beatriz; In: Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem; 14ª edição/ editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro; 2007.
- SILVA, A. T. B.; DEL PRETTE, A.; OISHI, J.; Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos; Revista das faculdades de educação, ciências, letras e psicologia Padre Anchieta; ano V; nº9; 2003;p. 11-29.
- SILVA, A. T. B.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo; Revista psicologia escolar e educacional; v.3, nº3 (UFS CAR); 2000; p. 203-215.
- SILVA, A.T. B.; MATURANO, E. M.; Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise á luz das habilidades sociais; Estudos de psicologia; v.7(2); (USP- Ribeirão Preto); 2002; p.227-235.
- RIBEIRO, D.F; ANDRADE, A.S; A assimetria entre família e escola pública; Paidéia 16(35). P.385-394; UNI-FACEF e FFCLRP; 2006.
- ROAZZI, A; ALMEIDA, L.S; O insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. Trabalho apresentado na Revista Portuguesa de Educação; 1988; p. 53-60.

Resumo

O presente trabalho discute as técnicas e práticas educacionais sugeridas e vividas por Célestin Freinet (1975), autor de várias obras dedicadas à educação, e que escreve onde e como podemos fazer com que a criança tenha a oportunidade de aprender sem medo, democraticamente. Usamos como referência as obras do próprio autor, além de outras referências que serviram como base para nosso trabalho. Para o pedagogo, a aprendizagem caminha junto com a experiência, tornando-se mais eficaz e interessante. O método utilizado foi conhecer as obras do autor e suas sugestões para os educadores. Ele propôs uma pedagogia que trouxesse esperança para o futuro do ensino, por isso é relevante que o leitor conheça suas técnicas e práticas de ensinar como também de aprender. Desta forma, acreditamos contribuir com o ensino educacional apresentando, à comunidade escolar, um professor que não fazia distinção entre escola e vida. Assim, as experiências vividas pelos alunos enriquecem cada vez mais seus conhecimentos.

Palavras chaves: criança, experiência, pedagogia, Escola Nova.

Abstract

This paper discusses the techniques and practices suggested educational and lived by Célestin Freinet (1975), author of several works devoted to education, and where and how you write can cause the child to have the opportunity to learn without fear, democratically. We use as reference the works of the author, and other references that served as the basis for our work. For the educator learning goes along with the experience, making it more effective and interesting. The method used was to know the works of the author and suggestions for educators. He proposed a pedagogy that brings hope for the future of education, so it is important that the reader knows their techniques and practices to teach but also to learn. Thus, we believe contribute to the teaching presenting educational, community school, a teacher who made no distinction between school and life. Thus, the experiences of the students enrich their growing knowledge.

Keywords: child, experience, pedagogy, New School.

Introdução

Em toda minha vida escolar ficava imaginando se não haveria outra forma de ensinar, de cuidar para que as lições e as questões de português, história, ciências, matemática não poderiam ser apresentado a nós, alunos, de uma maneira mais prática, como se fosse uma brincadeira, só que séria.

Com o passar do tempo percebi que em todas as escolas e séries que estudava, eram sempre iguais, ou seja, a professora fala e o aluno ouve. O conhecimento é centrado no professor e não no aluno. Ele é uma reprodução do sistema sem ter oportunidade de se colocar como sujeito.

É com essas dificuldades que a educação, felizmente, é tema constante entre educadores comprometidos em ensinar e aprender, diferenciando-se dos modos tradicionais que conhecemos. Há pedagogos que elaboram formas pedagógicas de

³⁶Formando de Pedagogia pela Faculdade Network, Nova Odessa SP – 2012 e-mail:saletenetw@yahoo.com.br

³⁷Mestre em Multimeios – UNICAMP - Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História, leciona nas Faculdades Network – Nova Odessa-SP (email:marlinaomi@hotmail.com).

ensinar crianças, jovens, adolescentes e até mesmo adultos nas instituições escolares, visando sempre à troca de conhecimentos.

Ao ingressar na Faculdade, descobri que dentre esses pedagogos, encontrava-se Célestin Freinet, com técnicas e práticas diferenciadas que colaborava na formação das crianças nas escolas, fossem elas seguidoras do projeto Freinet ou não, dependendo da disposição e comprometimento daquele que está à frente da proposta pedagógica.

O pedagogo sugeria técnicas onde a criança aprendia sem medo de correr riscos, com liberdade, onde o conhecimento é participativo, pois toda família fazia parte do projeto.

Ao conferir suas obras, o leitor surpreende-se com seu jeito simples e comunista de ensinar, colhendo da própria criança a melhor forma de trocar experiências. Ele acreditava que a professora precisava conhecer seus alunos para depois elaborar o currículo para trabalhar junto com suas crianças.

São práticas e técnicas que possibilitam a criança aprender de maneira democrática e autônoma. Nestas práticas, o professor não detém o poder, não é senhor do conhecimento, ao contrário, ele caminha junto com o aluno numa grande troca de experiências. “... o defeito principal da lição é ser dada pelo professor que sabe, ou pretende saber, a alunos que se supõe que nada sabem. Não entra na cabeça de ninguém a idéia que a criança, com as suas próprias experiências e conhecimentos, [...] também tem alguma coisa para ensinar ao professor” (FREINET, 1975, p.53).

É preciso acreditar no potencial da criança e saber que ela corresponderá aos ensinamentos na medida em que for relacionando a vida com a prática. O ambiente da criança deve ser rico em possibilidades para facilitar-lhe o aprendizado.

Os ensinamentos de Célestin (1975) se mostram atualizados. Embora seja um pedagogo do século XX, suas ideias são seguidas por várias instituições educacionais no Brasil e no mundo, como fazem através do FIMEM- Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna - instituição que congrega os educadores Freinetianos.

Podemos considerar suas idéias atuais, basta apenas comparar suas práticas como expressão livre, roda da conversa, texto livre, livro da vida e outras, diferente da atualidade que o aluno permanece sentado por várias horas, livros didáticos prontos, muitos deles abordando assuntos fora da realidade do aluno, filas..., são métodos tradicionais de ensino pouco atrativos para os alunos.

O pedagogo já criticava esta postura da escola e dos professores, afirmando serem medidas condenáveis e depreciativas para as crianças.

Desta forma, acreditamos que este trabalho poderá colaborar na transformação da forma de pensar de diretores, coordenadores, comunidade escolar em geral. Teremos a oportunidade de repensar as ações escolares que tendem tão somente a reproduzir o sistema.

As técnicas e práticas de Freinet são de grande relevância social, por isso é fundamental que a instituição escolar conheça a maneira como ele pensava a educação para a criança.

Conhecendo de fato as práticas de Célestin Freinet, todos na comunidade escolar só tendem a ganhar na formação educacional e na sua inovação pedagógica, sabendo que:

- As técnicas e práticas usadas por Freinet eram para atender as necessidades das crianças e adolescentes;
- Buscava mostrar à comunidade escolar a forma ideal de educação nas escolas de qualquer lugar do mundo;
- Freinet ainda contribui para a educação, mesmo depois de mais de cem anos de existência;
- Os docentes e outros comprometidos com a educação saberão a relevância de não separar escola da vida.

Para melhor compreensão do leitor, dividimos este artigo em dois capítulos da seguinte forma:

O primeiro capítulo relata uma pequena biografia do autor desde o nascimento até a morte. Narra especialmente seu envolvimento e dedicação à educação; Neste capítulo constam ainda algumas obras de Freinet. Esta parte é relevante, pois o leitor saberá, através de suas próprias obras, sua luta por uma educação mais humana, livre e colaborativa.

A relação de Freinet com a Escola Nova também foi privilegiada, pois conhecer este movimento foi uma espécie de injeção de ânimo, já que possibilitou que ele mostrasse suas técnicas de como ensinar a criança sem traumas e relacionando com a prática, o que aprende.

Esta pesquisa foi feita através da análise bibliográfica e foi realizada uma pesquisa de campo, onde conhecemos a prática das técnicas de Freinet

O Capítulo dois apresenta as vivências em uma Escola: descrevemos a visita e as observações feitas, confrontando as obras e como se dá a prática, segundo as técnicas frenetianas.

1. Técnicas e Práticas de Célestin Freinet

1.1. Biografia

Os dados apresentados a seguir são informações baseadas na obra do próprio autor, intitulada "A Educação para o Trabalho", onde ele inicia relatando sua trajetória de vida. O livro é um diálogo filosófico entre duas pessoas que discutem temas relacionados à educação, cultura e o cotidiano das pessoas, incluindo as crianças.

Freinet, um educador que nasceu em Gars, um povoado da região de Provença, sul da França em 15 de Outubro de 1896 morreu em 08 de Outubro de 1966. Foi aluno da escola Normal de Nice e não finalizou seus estudos devido à convocação para a primeira Guerra Mundial (1914-1918). Na ocasião estava cursando o segundo ano de magistério.

Durante a guerra o educador teve seus pulmões afetados devido aos gases tóxicos do campo de batalha, e assim ficou por toda sua vida.

Em 1920 foi nomeado como professor adjunto de uma pequena escola primária da zona rural, localizada em Bar-sur-Loup, onde ele realizou suas primeiras experiências pedagógicas.

Ele comprou uma tipografia para auxiliar nas atividades de ensino, pois não podia falar por períodos longos devido ao ferimento no pulmão durante a guerra.

Filiou-se no partido Comunista francês em 1925 e fundou a cooperativa do ensino leigo, para desenvolvimento e intercâmbio de novos instrumentos pedagógicos. Em 1928, já estava casado com Élise Freinet, que mais tarde tornou-se uma fiel divulgadora de suas ideias. Eles moraram em Saint-Paul de Vence, onde trabalhou com grande intensidade como educador.

Após cinco anos, foi exonerado do cargo de professor e, em 1935, construiu sua própria escola, junto com sua companheira, na mesma cidade onde residiam.

Por ter apresentado uma pedagogia inovadora no campo pedagógico, como também por ter se filiado ao partido comunista, foi preso durante a Segunda Guerra Mundial.

Ao ser preso, ele adoeceu num campo de concentração alemão, porém aproveitou-se do tempo ocioso para escrever parte de sua obra. Um ano depois o educador libertou-se da prisão e retornou às atividades que havia começado com a fundação da cooperativa do ensino leigo.

Além do retorno às atividades e ao compromisso de reorganizar a escola em sua cidade, o educador aderiu à resistência francesa ao nazismo e em 1956 liderou e venceu uma campanha de 25 alunos por sala.

Ele tornou-se uma referência entre os estudiosos de tendência progressista, pois estes o reconheciam como idealizador das bases de uma pedagogia comprometida politicamente, com as classes populares e, conseqüentemente, com a construção de uma escola democrática.

Foi também um dos responsáveis pela organização da Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna – FIMEM, tendo como objetivo o intercâmbio entre os professores.

Suas obras servem como guia para os educadores. Isso não quer dizer que ele seja um ditador, apenas faz sugestões para que o educador sintam-se motivado na busca de alternativa para educar.

Considerado pedagogo comunista, preocupava-se com o aluno e acreditava que o fracasso desequilibra e desmotiva o aluno.

O professor, segundo o educador francês, deve ajudar o aluno em todas as dificuldades e na superação dos erros.

Acreditava que o professor deve ficar a disposição do estudante e não monopolizar a construção do conhecimento e de valores. Os alunos, juntamente com os professores, aprendem com autonomia sem deixar de lado a solidariedade e a democracia entre si.

Ele colaborou muito para a educação e de certa forma continua a educar, visto que existem adeptos no mundo todo de suas técnicas e práticas de educação.

Conforme seu entendimento, a escola pode ser grande parceira nas mudanças de comportamento e ação da sociedade, convidando a instituição na sua totalidade a discutir e a comprometer-se com a educação da criança e do adolescente.

1.2. As Obras de Freinet

Para a realização deste trabalho, priorizamos as obras do próprio autor como fonte de informação, e embasamento para apresentar ao leitor algumas técnicas defendidas por ele.

As técnicas Freinet da Escola Moderna(1975) foi o primeiro livro utilizado para a realização deste estudo. Nesta obra o autor aborda as necessidades dos alunos, pois as aulas costumavam ser monótonas demais, o que levava o aluno ao tédio. Freinet (1975) buscou alternativas que motivasse o mesmo a se interessar mais pelas aulas, que elas não fossem tão tediosas.

O pedagogo percebeu com antecedências as necessidades dos alunos vista pelos pais e professores que, apesar da reforma, ainda usavam métodos tradicionais.

Segundo relato do educador, as crianças e adolescentes de sua época eram completamente diferentes de tempos atrás e as aulas não tão atrativas para que eles dedicassem seu precioso tempo estudando algo que não era de seu interesse. A nova geração exigia novas tecnologias.

As aulas que os professores forneciam, conforme modelo tradicional, não interessa aos educando porque não iam de encontro com sua realidade e visão de mundo.

Ele relata que, ao retornarem para a escola, as crianças gostavam de contar sobre seu dia nos finais de semana nos passeios que faziam com os familiares.

O livro da vida, um dos conceitos apresentado nesta obra, é uma espécie de diário de bordo, ou seja, espaço onde se registra a vida da turma da sala. Assim as crianças vão se apropriando da escrita naturalmente e registram os acontecimentos diários que entendem ser mais importantes.

A preocupação do pedagogo era encontrar uma maneira de resolver esta situação, ou seja, conciliar a rotina escolar com a necessidade e interesse dos alunos. É neste sentido que a obra foi escrita.

O livro apresenta ao leitor uma breve síntese de explicações, exemplos, conselhos práticos da nova forma pedagógica, procurando responder alguns

questionamentos feitos por educadores sobre as técnicas apresentada. Podemos considerá-lo como introdução de um processo educativo para uma escola viva.

Ao entrar em contato com as crianças, ele observava detalhes que elas próprias deixavam transparecer, assim como dicas para ensiná-los, não esquecendo também de seus colegas pedagogos que, como ele, procurava novas formas para ajudar os alunos na construção do conhecimento. O educador mantinha contatos com os professores afim de inseri-los nas novidades e atividades que ele próprio aplicava.

Para uma Escola do Povo(2001), apresenta, como subtítulo, um guia prático para a organização de material, técnico e pedagógico da escola popular. Trata-se, como o próprio título sugere, de um guia prático para educadores.

Neste livro, o autor faz algumas provocações, não dita regras e também não tem a intenção de ser ditador, apenas escreve um guia sugestivo. O objetivo do autor neste livro é fazer com que o educador sinta-se mais motivado na busca de alternativas para a troca de conhecimentos.

Com este propósito, o autor inicia sua obra chamando a atenção do leitor sobre a importância da escola pública na vida das pessoas. Para maior clareza de suas ideias, o autor faz uma retrospectiva histórica da educação, passando pelas catedrais e abadias, cujo objetivo era formar homens de fé, submissos e obedientes.

O livro aborda também a necessidade de instruir o povo para atender aos apelos do capitalismo, aprendendo a ler, escrever e contar, sendo tecnicamente suficiente para o momento econômico daquele século.

Os pais e a sociedade em geral não estavam preocupados se seu filho tinha uma formação para a vida toda ou se sua personalidade enriquecia com a troca de conhecimento. Interessava apenas se estavam preparados e se a instrução que recebiam era a base para enfrentar os desafios sociais, como uma boa colocação social, bons cargos profissionais, ou outros motivos da sociedade capitalista em que estavam inseridos.

Mais preocupada com a autonomia da criança, o autor sugeriu também uma técnica que ele denominou de jornal de parede. O objetivo era favorecer a cooperação, a autonomia e a aprendizagem entre os alunos.

O jornal de parede é um simples cartaz afixado na parede com quatro envelopes colados e escrito sob eles, “eu proponho”, “eu critico”, “eu felicito”, “eu pergunto”. É uma forma democrática que garante a participação de todos e aqueles que ainda não sabem ler são ajudados pelos que sabem.

Em A Educação do Trabalho (1998), o autor inicia relatando a própria biografia, explicando como construiu a vida particular com base na educação. A obra é um diálogo filosófico entre o professor Long da área rural e Mathieu, pastor de rebanhos.

O autor afirma em sua obra que há necessidade de uma revolução social e para animar essa pedagogia ele se baseia em, basicamente duas ideias; educação para o trabalho, que é primordial para a sua formação, pois devemos desenvolver ao máximo aquilo que a criança tem a oferecer e a cooperação entre eles.

Dessa forma ela é valorizada individualmente, e a cooperação entre eles é importante porque pertencem a uma comunidade e, portanto não estão sozinhos.

Houve ocasião em que ele foi bastante criticado por alguns autores, pois diziam que ele enaltecia o saber popular. Ele dizia que não teve esta intenção, apenas afirmava que o sujeito tinha conhecimento e que podia socializar o que sabia nos ambientes em que estava inserido, enriquecendo ainda mais o saber adquirido pelo homem durante sua existência.

Em Pedagogia do Bom Senso (1996), reuniu seu artigos que já tinham sido publicados na revista “L’Educatrice”, no qual apresenta vários contos, todos voltados para a educação, e experiências vividas por ele próprio.

Além das experiências contadas, ele afirma que a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida. Sugere também que o professor se coloque no

lugar da criança, que evite seguir o exemplo de seus pais, que quanto mais traquinos foram quando menores, maior deveria ser a severidade.

Ele faz algumas considerações, como a de que a escolástica medieval complicou os conhecimentos, nos fazendo acreditar que existe um mistério em torno do conhecimento e que apenas a ciência é capaz de desvendá-la, deixando sem acesso tanto o aluno, quanto o professor.

Quintal Mágico- educação-arte na pré-escola(1980) é um relato de algumas escolas que mantinham quintais nas instituições parecidos com aquelas casas de famílias interioranas. Inclusive relata que estava cada vez mais difícil mantê-los, devido ao progresso do qual estavam sujeitos.

A proposta era fazer com que todas as crianças tivessem contato com a terra, perceber que dela poderia criar desde um bichinho de barro até plantar e colher com suas próprias mãos.

É um projeto que propicia uma interação total com a terra, considerando a experiência humana, a qual é descaracterizada pelas divisões sociais.

Este livro vem de encontro com as técnicas do autor tratadas neste artigo, pois a proposta é “por a mão na massa”, respeitando o companheiro que está ao lado, que haja interação entre família e escola, troca de experiência e outras ações que podem ajudar na construção do conhecimento para se tornarem sujeitos autônomos.

Deixa eu falar(2011) é um livro impresso a partir de relatos das crianças nas escolas sobre seu cotidiano. A criança neste livro é sujeito na construção de sua própria identidade, contribuindo com novas possibilidades nas ações pedagógicas.

Entre as propostas feitas pelo pedagogo, estão os textos livres, que foram escritos pela própria criança, incentivado pelo professor. Nestes escreve livremente sobre os acontecimentos de sua vida.

Conforme relatado no livro, a criança faz uma leitura natural de seu cotidiano, a professora a encoraja a ler, na roda, sua produção para os amigos. Os colegas fazem comentários e reflexões a respeito e publicam no jornal, também chamado de álbum, que é uma espécie de livro grande com espiral onde são coladas todas as atividades da sala.

1.3 Freinet e Escola Nova

A Escola Nova serviu como ponto de partida para Freinet divulgar suas técnicas e experimentos que há tempos vinha realizando em sala de aula.

Foi no final do século XIX que surgiu um movimento novo voltado para a educação, intitulado de Escola Nova, com a intenção de renovar o ensino, apresentando propostas diferentes do que se tinha conhecimento até então.

Este movimento, iniciado na Europa e América do Norte, ganhou mais força na metade do século vinte, e foi trazido para o Brasil por intermédio de Rui Barbosa, justamente quando o país passava por várias transformações sociais. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.71)

A vinda do novo modelo educacional influenciou não somente nas mudanças do ensino, como também na economia, pois o desenvolvimento industrial estava presente no mundo todo.

O aumento da urbanização tornou-se natural devido à industrialização, fato este que alertou alguns intelectuais do momento a pensarem em preparar o povo brasileiro neste desenvolvimento econômico, "...pois a complexidade do trabalho exige qualificação da mão-de-obra." (ARANHA, 2003, p.146).

Para os grupos intelectuais envolvidos no processo, a educação era primordial para as mudanças pretendidas. A ideia era universalizar a educação de forma que ela fosse estendida a todos gratuitamente.

Outras tentativas de universalização da educação já tinham sido feitas, porém apenas no século XIX é que se estabelece concretamente a intervenção do Estado para que a escola fosse leiga, gratuita e obrigatória.

Implantar um sistema influenciado pelos europeus ao sistema brasileiro de educação não era nada fácil, considerando que as atuações educacionais eram fragmentadas.

As dificuldades eram frágeis não somente por ser uma proposta trazida a partir de realidade diferente, mas também pelo fato de que a sociedade brasileira também passava por momentos de transição.

Essa transição, baseado na busca de novos rumos para a economia não era unânime a aceitação, havia grupos adeptos aos modos conservadores que resistiam as novas ideias e preferiam continuar investindo na economia rural, tendo como mão-de-obra, os escravos.

Dessa forma, expansão industrial acaba encontrando muitos obstáculos para se afirmar no processo educacional para a maioria. (ARANHA, 2003, p.151). De qualquer forma, no século XX, concretizaram-se as exigências de uma escola pública, gratuita, leiga e obrigatória, especialmente porque o crescimento industrial não parava.

Apesar das tentativas dos órgãos públicos em fazer da escola uma forma de crescimento através de medidas governamentais, como programas de atendimento e outras ações voltadas para a educação, não estava atingindo o objetivo. Isso deu vazão para novos ideais na educação.

Surge então a proposta da Escola Nova citada inicialmente, pois ainda era evidente que alguns profissionais da educação consideravam ser a escola o caminho para o sucesso da mobilização social democrática.

Diante dessa possibilidade, os debates entre os responsáveis pela educação continuavam em torno do modelo educacional que existia na época, extremamente tradicional e rígida.

O modelo priorizava a memorização dos conteúdos e a Escola Nova era justamente uma forma que encontraram para superar o tradicionalismo e acompanhar com maior eficiência as transformações que estavam acontecendo por conta da industrialização.

Para avançar as barreiras da escola tradicionalista, a Escola Nova tinha como características, uma educação integral voltada para o intelectual, moral e física; uma educação ativa; uma educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; os exercícios de autonomia; a vida no campo; o internato; a co-educação, ou seja, uma educação que favorecesse meninos e meninas juntos, sem distinção e o ensino individualizado. (ARANHA, 2003, p.172)

Todas as atividades eram centradas no aluno, estimulando a iniciativa dos educando. O grande divulgador da Escola Nova foi o filósofo John Dewey(1979), citado por Aranha (2003), que fazia críticas ao modelo tradicional da escola que estava voltada à memorização e ao intelectualismo.

Para ele, a escola não deve ser uma preparação para a vida, mas sim é a própria vida. Assim, a educação está fundamentada no interesse do aluno, por isso é primordial que o professor descubra qual é.

Dewey (1979), também priorizava a preparação do aluno para a sociedade e o desenvolvimento tecnológico e para a vida democrática, defendia que a educação era o caminho para atingir este objetivo.

Vários países aderiram ao novo método de educar, assim como alguns pioneiros aplicaram nas escolas públicas, como, por exemplo, Montessori (2003), citado por Aranha (2003), que se interessava em um primeiro momento, educar crianças excepcionais e deficientes mentais.

Montessori (2003), defendia a auto-educação, ou seja, o aluno usa o material que escolher, cabendo ao professor dirigir a atividade e garantir que o aluno interaja com o grupo.

Como uma das características da Escola Nova é o trabalho, dois educadores destacaram esse aspecto na escola pública, são eles o alemão Georg Kerschensteiner (2003), citado por Aranha (2003), influenciado por Pestalozzi e o já comentado Dewey.

Freinet (1975), também lutava contra as práticas tradicionais e acreditava que a verdadeira fraternidade advém do trabalho. Por isso valorizava as atividades manuais e em grupo. Além disso, estimulava a cooperação, a iniciativa e a participação.

Freinet (1975), afirmava que a escola tradicional estava centrada em regulamentos aceitos passivamente, atendendo as obrigações pré estabelecidas, impedindo que o professor realize uma aula interessante.

Segundo o autor, a prática da Escola Ativa contribuiu em suas tentativas de fazer da escola uma extensão da vida.

Após a Segunda Guerra Mundial e a constatação do grande índice de analfabetismo, os profissionais da educação de todo mundo iniciaram movimentos políticos e culturais.

No Brasil, também houve vários debates entre os educadores adeptos da Escola Nova para recuperar o atraso no ensino brasileiro. A proposta era fazer planos de reforma e adaptar as obras voltadas para a realidade brasileira.

Outro educador entusiasmado com o projeto foi Anísio Teixeira, (1977), seguidor de Dewey, que voltou dos EUA e foi responsável em espalhar as ideias defendidas pelo seu professor.

Anísio Teixeira (1977), educador e escritor brasileiro, foi o personagem mais importante na história da educação. Ele aderiu ao movimento Escola Nova, conforme foi citado acima, já que combatia o modelo tradicional de educar e defendia o ensino público e gratuito.

Teixeira (1977), aproveitou um dos braços da Escola Nova e fundou a “Escola Parque”, na Bahia. Atualmente podemos encontrar os CIEPs, Centro Integrados de Educação Pública, em algumas cidades, que foram inspirados nas iniciativas deste educador.

Quando se referia à função escolar, o autor afirmava que

A escola tem, pois, de se fazer, verdadeiramente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escolaclasse)...Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá que ser.(TEIXEIRA,1977, p.131)

Nesta época várias escolas novas com tendências diferentes surgiram. Devido a este fato foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Este manifesto foi assinado por vinte e seis educadores que defendiam a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado.

O manifesto foi muito importante para a história da pedagogia brasileira, pois foi uma tomada de consciência para mostrar a diferença entre a educação e o que se esperava dela para corresponder às exigências do desenvolvimento.

1.4: Metodologia

Para avançar como pedagogo é preciso compreender a criança como se eu fosse uma delas. Essa visão fica evidente quando nos debruçamos nas obras de Freinet.

Uma preocupação que ele tinha em mostrar para os educadores que a criança era um campo vivo de trabalho, nosso laboratório. É preciso observá-lo com atenção.

Por isso, para a realização deste estudo, utilizamos o método qualitativo através de suas obras para o estudo bibliográfico e a entrevista que consideramos primordial para entendermos um pouco sobre a prática na escola que atua, segundo sua metodologia.

Nesse sentido é muito importante que o pesquisador se insira no ambiente no qual quer estudar para julgar com segurança a realidade que vivenciou.

Para adentrar a essa comunidade e prosseguir com nossa pesquisa, além de estudar as obras do pedagogo, pedimos autorização e participamos de um curso durante todo dia. Logo após cumprir as regras estabelecidas pela direção, tivemos acesso à escola e as pessoas que lá trabalham e estudam.

Ao visitar a escola particular localizada na cidade de Campinas-SP, adepta à proposta pedagógica da qual se refere este artigo, compreendemos quão diferente é o trabalho daquela comunidade escolar e como a metodologia revolucionária adotada se diferencia das demais formas tradicionais que estamos acostumados a lidar.

Mas foi o estudo bibliográfico do autor que nos deu embasamento teórico para manter um diálogo produtivo com a comunidade escolar que foi objeto de nossa pesquisa.

Nosso principal objetivo ao visitar a escola era constatar, através da observação, se as discussões e estudos baseados na pedagogia de Freinet aconteciam de fato. Para tanto, usamos nossa habilidade e conhecimento sobre as técnicas e práticas freinetianas para manter o entrevistado interessado em passar todas as informações que pudesse e soubesse, contribuindo ainda mais com a pesquisa que desenvolvemos.

Foi fundamental a interação entre entrevistador e entrevistado, pois permitiu identificar informações essenciais para a realização deste trabalho.

Os dois métodos escolhidos foram de grande relevância para esse trabalho, visto que a entrevista nos mostrou a dimensão clara de como as técnicas pedagógicas do autor em questão tem colaborado até os dias atuais com o processo educacional.

Em entrevista com a diretora da escola, esta nos falou sobre a roda da conversa, na qual as crianças contam as novidades, como foi o fim de semana, se fizeram passeios, se participaram de eventos com pais e amigos. A professora registra tudo e ao final decidem como vão socializar tudo que foi dito.

As crianças fazem uma seleção dos fatos relevantes para eles. Pode ocorrer de serem todos votados. Caso isso ocorra, são publicados em murais ou no jornal. Elas já dizem “temos que publicar isso!”.

Além dos coordenadores e diretores desta escola, entrevistamos também os professores que frequentam a instituição inspirada na metodologia abordada neste estudo.

Segundo relato deles, a proposta ainda é inovadora para a comunidade escolar, e para esse novo tipo de escola, foram apresentados quatro eixos que o pedagogo considerava primordial para a educação da criança; livre expressão, cooperação, autonomia e trabalho, tudo feito com organização e planejamento. Dentre as obras do autor escolhemos como principal referência “As técnicas de Freinet da Escola Moderna” (1975). Nela encontramos apontamentos e caminhos diferentes para atuarmos como verdadeiros pedagogos.

Na obra encontramos também, o que são as técnicas, a origem, o que o motiva, como atingir as crianças, como ensinar e para que. São alguns questionamentos que nos ajudam a entender a intenção do autor e onde ele propõe chegar.

Outra obra relevante é “A educação do trabalho” (1998). Neste, o autor apresenta uma metodologia do trabalho e faz uma comparação entre a escola tradicional e sua proposta de educar.

CAPÍTULO 2

Vivências em uma escola

A escola é completamente diferente dos padrões que estamos acostumados, a começar pelo espaço privilegiado em que ela está localizada, onde há muitas árvores, plantas de vários tipos, bichos, etc..

O meio é usado para enriquecer as pesquisas, feita pelos próprios alunos e são orientados pelos professores.

Quando as aulas iniciam, os professores precisam ter em mente que as crianças devem ser escutadas. Isso implica em construir e desconstruir ao mesmo tempo. Educar para aquela comunidade é trabalho levado muito a sério e exige preocupação da parte de todos que estão inseridos naquela comunidade.

Como estamos acostumados aos métodos tradicionais de educação, nosso primeiro questionamento foi perguntar se realmente a criança aprende seguindo aquelas técnicas. Porém, as próprias crianças respondem, pois ao observar as atividades em sala de aula, vimos todas trabalhando, cada um com seu ritmo.

Nas aulas, a palavra de ordem é pesquisar tudo eles querem saber, a função, de onde veio, para que serve. Pesquisam até esgotar a curiosidade, sempre em conjunto.

Percebemos também que toda a comunidade escolar tem a mesma linguagem. Eles ensinam as crianças que educar é criar relação com alguém, que não sabem no que vai dar, mas tem que tentar.

Todos que tem acesso à escola com essa metodologia compreende porque o autor dizia que “não se deve separar a escola da vida”(FREINET, 1975, p.52). As crianças ficam o tempo todo em movimento, produzindo, compartilhando. Elas ficam orgulhosas ao verem suas produções afixadas em vários pontos da sala ou mesmo da escola.

Observar, nesta escola, como se aplica a metodologia a qual nos referimos, foi de fundamental importância para a realização deste trabalho. Vimos que é possível uma escola fazer a diferença na vida de seus alunos e comunidade em geral.

Para complementar o trabalho, analisamos algumas obras, como livros, revistas e outras obras do próprio autor que julgamos relevante para o leitor compreender as técnicas de ensinar adotadas pelo pedagogo.

O autor fazia questão de denominar sua forma diferente de educar, de técnicas e não de métodos. O método, segundo ele, não permite autonomia para o pedagogo, enquanto técnica possibilita o experimento e troca, sempre que necessário.

Freinet (1975), reafirma nosso apontamento quando escreve que "O método é um conjunto definitivamente montado pelo seu iniciador, que se deve encarar tal como é, tendo apenas o autor autoridade para modificar os seus dados." (FREINET, 1975, p.44)

Ainda nesta obra, “As Técnicas Freinet da Escola Moderna” (1975), são abordadas as necessidades dos alunos, pois as aulas costumavam ser monótonas demais levando o aluno ao tédio, portanto é preciso buscar alternativas que os motivem "O trabalho escolar não lhes interessa porque já não se inscreve no seu mundo" (FREINET, 1975, p.11).

Freinet (1975) percebia que as crianças gostavam de contar sobre os finais de semana, os passeios que faziam com os familiares. Começou, então, a observar esses detalhes que as próprias crianças davam dicas. Não esqueceu também de seus colegas pedagogos que, como ele, procuravam formas de inserir os professores nas novidades que ele aplicava.

Para uma Escola do Povo (2001) é também uma obra muito importante, pois relata, com detalhes, exatamente o que o pedagogo desejava alcançar, aplicando suas técnicas ao receber seus alunos na sala de aula.

Ao escrevê-la, fez algumas provocações, não ditou regras e menos ainda teve a intenção de ser ditador, apenas escreveu um guia sugestivo.

O objetivo do autor é fazer com que o educador sinta-se motivado na busca de outras alternativas para educar. Freinet(1975) revelava que os pais estão preocupados com a

posição social que seus filhos conquistarão e não que somado a essa conquista, venha também o crescimento humano e generoso que serve para a vida toda.

Em *Pedagogia do Bom Senso* (1996), apresenta vários contos nos quais todos os personagens estão voltados para a educação, experiências vividas pelo pedagogo. Ele faz uma comparação entre o jardineiro científico que usa os métodos artificiais para o solo e aquele que é prudente, que aposta no cultivo do solo, respeitando seu curso natural e garantindo boa semente.

No campo pedagógico também é assim, é preciso cultivar a semente da boa educação para produzir bons frutos.

No livro o autor, procura mostrar a importância da cooperação, julgamento pessoal e senso de responsabilidade. Diante disso afirma que a educação é muito mais que uma fórmula. "educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida" (FREINET, 1998, p.7).

Este livro vem de encontro com a proposta deste trabalho em mostrar que é possível acreditar numa forma diferente de ensinar e aprender. Ele faz uso de metáforas para explicar que o método antigo de ensinar treinava as crianças a beberem água sem ter sede, por isso faz uma proposta diferente: "Não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo ortodoxo ou não, mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo e poderão exigir que corra para dentro do tanque a água clara e pura da verdade." (FREINET, 1998, p.15)

Conforme vimos acontecer nas aulas, a leitura e a escrita parte do interesse dos alunos no momento em que aflora a curiosidade em saber o que o colega escreveu. Eles estão prontos para serem alfabetizados e percebem também que seus sentimentos e ideias podem ser comunicados.

Isso acontece devido ao fato de que fazem tudo coletivamente, o livro da vida, por exemplo, é sempre de interesse para todos. Os alfabetizados colaboram com aqueles que não o são e esses, por sua vez começam a querer fazer igual, iniciando um ciclo de interesse e aprendizagem através da cooperação entre eles, sempre mediado pelo professor.

Percebe-se, pela leitura dos textos expostos, que toda produção parte realmente do interesse dos alunos. Vimos desenhos, textos, livretos e painéis, segundo observação e pesquisa realizadas por eles no próprio ambiente escolar que é rico em materiais de toda natureza.

Para escrever seus textos, a criança faz uma leitura natural de sua vida e a professora os incentiva a ler, na roda, sua produção para os amigos. Conforme apresenta o que escreveu, os alunos fazem comentários e reflexões a respeito e publicam no jornal ou no álbum.

É basicamente da retrospectiva que constroem os textos livres, partindo de sua realidade. O texto livre permite que a criança faça a experiência de rever fatos que aconteceram em seu cotidiano.

Todos aprendem juntos, alunos e professor, utilizando esta ferramenta pedagógica tão rica, sempre partindo da realidade do aluno. Conforme apontamento do próprio autor, esta forma de aprender deixa para trás conceitos tradicionais da educação.

Instrumentos e métodos educacionais, como lições confusas, que ninguém compreende, e se fossem simples não seriam significantes para os educando, dificultando da mesma forma o aprendizado do aluno. Para ensinar as matérias que exigiam cálculo, o professor incentivava a forma repetitiva e decorativa. O aluno tinha que decorar os números, ou seja, aprender os números mecanicamente, conforme observações do próprio autor: "Em cálculo tinha-se de aprender mecanicamente os números, com ou sem ábaco e, nas restantes disciplinas do ensino continuava-se com a lição de repetição que cansava muito depressa tanto os alunos como eu próprio." (FREINET, 1975, p.22).

Os alunos recebem de maneira pacífica as informações sem questionamentos e as arquivam em depósitos, modo educacional desprovida de criatividade e transformação.

Quando o aluno fica sujeito à narrativa do professor, isso o incentiva e reforça a condição de memorização do conteúdo narrado sem nenhuma reflexão, sujeitando ambos ao sistema opressor, construindo exatamente uma visão distorcida da educação. Como sabemos esta forma de educar, além de não haver transformação, não há saber.

A coordenadora relatou na ocasião que é preciso fazer uma retrospectiva da história da educação em que a construção da escola foi um processo histórico, fruto das lutas sociais, políticas e econômicas. A escola é o debate das diferentes forças sociais que temos que destruir para construir.

Percebemos que a criança fica muito a vontade com este método que para nós, acostumados ao modelo tradicional, pois parece meio confuso, mas deixa evidente que este sistema não separa a escola da vida das crianças.

Elas buscam, na sua própria existência, recursos para aprender a ler, escrever, mas principalmente socializar os conhecimentos da vida pessoal e familiar com os companheiros. Hora cedem, hora avançam, mas sempre respeitando os colegas e sua cultura.

A estrutura da escola é totalmente diferente do que estamos acostumados, foge aos padrões, ao menos nesta escola, do que entendemos como instituição escolar.

As salas são feitas de madeiras, no interior tem mesas quadradas também de madeira, baixas, lembra mesas de prensa mesmo. A quantidade de mesa e cadeiras depende do número de crianças e idade.

O aspecto é de oficinas, tudo está à altura da criança, lápis, tintas papéis, livros, descartáveis, computador. Na ocasião estavam estudando o sistema solar, então tinha vários sistemas pendurados no teto.

Poucos itens são da altura do adulto, a prioridade é as criança. Os conflitos são resolvidos entre os próprios alunos. Quando necessário, o professor intervém.

Tem refeitório. Neste, as crianças se servem e ajudam os menores. Eles também consomem alguns legumes, frutas e verduras produzidos no quintal pelos próprios alunos,

O sistema é mesmo diferenciado dos demais.

De qualquer forma, a metodologia utilizada por estas instituições podem ser aplicadas por qualquer professor em sala de aula, basta a adesão ao sistema.

Ao utilizar formas diferentes de ensinar, o educador deixa de usar, com frequência, o verbalismo, as lições decoradas e a escrita imposta pelo modelo tradicional de ensinar e que castra o sujeito.

As instituições escolares devem seguir as mudanças, comportamentos, culturas e formas diferentes de adquirir conhecimento.

O educador pedia para que os professores ficassem atentos, pois estavam vivendo uma nova era, onde a imagem, a máquina de escrever, os discos, o rádio, a imprensa, a fotografia e tantas outras formas de aprendizagem se faziam presentes, portanto precisavam aderir às novidades que faziam parte do cotidiano dos alunos.

A criança precisa ser respeitada nos seus direitos e necessidades e isso inclui educar, considerando seu ponto de vista cultural e social. Todos nós somos seres inacabados e por isso, necessitados de motivação para que realizemos projetos de vida a partir da educação.

Deixar a criança mexer na areia, na terra, perceber a texturas das coisas que toca, fazer buracos, tudo isso garante muito mais o aprendizado da criança do que fazê-las realizar exercícios de treinamento, para segurar um lápis e fazer cópias em linhas pontilhadas de papel.

Segundo Buitoni (1988), "no momento em que a criança tem a oportunidade de experimentar novas possibilidades, ela conseguirá segurar no lápis sem treinamento prévio"(Buitoni, 1988, p. 142).

Algumas ideias têm acompanhado escolas do mundo todo, desde o século XX, como a comunicação feita por meio de correspondência, intercâmbios e conferência dos alunos,

roda de conversa. São práticas utilizadas até hoje e que ajudam as crianças na troca de experiência, na melhora da escrita e na inter-relação cultural.

Deixar a criança expressar seu ponto de vista é um ponto de partida para seu avanço educacional que pode ser exposto através de desenhos, textos, ou expressar-se como achar necessário. O importante é vencer possíveis barreiras.

O adulto tem dificuldade em relacionar-se com outros, de expressar sentimentos enquanto que a criança é mais livre de preconceitos, concessões, medos, por isso é preciso democratizar espaços e oferecer condições para construir seus valores coletivos de forma autônoma (MUMME, 2011, p. 30).

Freinet (1975) ficava observando o comportamento das crianças em sala de aula e fora dela. E percebia que era completamente diferente: lá fora havia vida, era colorido, tinham confiança em si mesmo.

Seu objetivo era mudar esta realidade de alguma forma, fazer com que seus alunos tivessem prazer em estar na escola, descobrindo coisas novas e relevantes para seu crescimento intelectual e principalmente para a vida.

Hoje também observamos as mesmas atitudes nas escolas. Assim como Freinet (1975) e outros educadores buscaram alternativas, esperamos que este trabalho também suscite vontade de conhecer as técnicas apontadas por ele para fazer a diferença na vida dos alunos.

Sabemos que não é necessário uma escola com a mesma estrutura física que as propostas pelas obras, mas, com as técnicas, é possível realizar, onde quer que esteja trabalhando, basta haver organização.

Oferecemos aos educadores com dificuldades nas suas aulas, utensílios e técnicas constantemente experimentados, susceptíveis de lhes facilitar o trabalho pedagógico. (FREINET, 1975, p.44)." Técnicas que podem ser mudadas a qualquer momento que achar pertinente."

Era justamente esse o ponto que Freinet (1975) fazia questão de enfatizar, de que o professor não pode ficar preso às regras. A partir do momento em que não estiver mais funcionando, as técnicas podem ser reajustadas.

Conclusão

Mesmo com a impossibilidade de analisar profundamente tantas obras de tão relevante tema para a comunidade escolar, os dados aqui apresentados permitem que o leitor saiba da importância das obras de Freinet.

No decorrer deste estudo, consultamos as obras do pedagogo, visitamos a escola adepta às suas técnicas, tudo para mostrar que é possível fugir dos métodos tradicionais de educar e procurar novas alternativas.

Célestin Freinet, pedagogo comprometido com a vida humana, tinha como objetivo pôr em prática suas técnicas educacionais, baseado na cooperação entre os pares.

Foi muito importante para o esclarecimento das técnicas, nosso contato direto com os professores e alunos, pois tivemos a real dimensão do projeto aplicado na instituição escolar.

Conforme consta nas obras do pedagogo, na escola, vimos que cada objetivo, baseado nas técnicas de Freinet, só tem significado quando a interação acontece de forma harmônica, autônoma e sensível.

Ele acreditava que a criança deveria ser a preocupação central da instituição escolar, sensível às questões sociais, e procurava lutar para que todos tivessem uma educação autônoma. Afirmava que criança devia ser escutada porque assim os professores aprenderiam também.

Segundo Freinet (1975), todo pedagogo deve manter as crianças por perto, trocando experiências, descobrindo coisas que servirão para a vida toda, porém não precisa se

encher de orgulho pensando que sabe tudo, porque "Eles descobrirão, da mesma forma, a sensibilidade, o equilíbrio e a autoridade, fatores essenciais da eficiência e do êxito." (FREINET, 1975, p.16).

Nosso objetivo era mostrar para a comunidade escolar a relevância de conhecer suas técnicas, saber que, apesar de tímida, sua proposta tem representatividade no mundo todo, que tivemos pedagogos como ele, buscando uma escola nova.

Freinet foi um pedagogo que acreditou no sistema educacional de tal forma que projetou uma ideia, lançou o desafio e colheu bons frutos deste seu ideal, pois os ideais existem, porém, são permeados de obstáculos que estão emaranhados no sistema de ensino.

Sabemos que todas as propostas educacionais tem seus resultados, alguns permanecem, outros nem sempre.

Julgamos relevante também a forma democrática e liberta com que o autor lida com sua forma de educar, ou de apresentar suas técnicas. Fazia questão de convidar a comunidade escolar a seguir seu exemplo e fazer as experiências com as técnicas inovadoras.

Outra questão importante foi sua luta para que a escola pública fosse boa, de qualidade, ou seja, uma escola para o povo.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2. ed. SP: Moderna, 2003.
- BUITONI, Dulcinéia S. **Quintal Mágico: Educação-Arte na pré-escola**. São Paulo (SP): Brasiliense, 1988.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. 4. ed. São Paulo: Estampa, 1975.
- _____. **A Educação do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Para uma Escola do Povo**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- STEPHANOU, Maria (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2005.
- MUMME, Mônica. **Deixa eu Falar**. 1. ed. Distrito Federal: ED. PDE, 2011.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação Não é Privilégio**. 4. ed. São Paulo: Cia Nacional, 1977.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL DE SURDOS

Bianca Melo dos Santos³⁸
Helena Prestes dos Reis³⁹

Resumo

³⁸Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil (Bianca.m89@hotmail.com)

³⁹Mestranda em Educação – UNISAL leciona no curso de Pedagogia nas Faculdades Network – Nova Odessa – SP (e-mail: helenapofa@yahoo.com.br).

O trabalho a seguir tem como objetivo enfatizar a importante trajetória dos surdos através da língua de sinais, trazendo a difícil jornada de sua inclusão na sociedade. Hoje sabemos que a inclusão exige do professor uma formação continuada, pois trataremos de alunos especiais, precisando de nosso auxílio para serem alfabetizados. A Libras é uma linguagem que surgiu, para facilitar a comunicação entre os ouvintes e os surdos, pois ela tem um papel fundamental na escolarização e na vida cotidiana dos surdos, entretanto, a fala exposta acima do que o uso da língua de sinais atrapalham a aprendizagem do surdo. Com a ajuda dessa língua pode auxiliar os alunos a serem críticos, a pensarem por si próprios e obter uma educação de qualidade como todas as outras crianças.

Palavras chave: Inclusão, Libras, Língua de sinais, Surdos

Abstract

The following work aims to emphasize the important history of the deaf through sign language, bringing the difficult journey of their inclusion in society. Today we know that the inclusion of the teacher requires continuous training because students will treat special need of our assistance to be literate. The Pounds is a language that arose to facilitate communication between the deaf and hearing, because it plays a key role in education and everyday life of deaf people, however, the speech exposed above that the use of sign language hinder learning of the deaf. With the help of this language can help students to be critical, to think for themselves and get a quality education as all other children.

Keywords: Inclusion, Pounds, Sign Language, Deaf

1 Introdução

O presente trabalho aborda como principal questionamento a inclusão dos surdos na sociedade, trazendo para nossos leitores a importância da língua de sinais dos surdos no Brasil. Os surdos vêm atuando em nossa história desde a antiguidade, mas foram proibidos de se comunicarem em sua língua natural por vários séculos.

Várias implicações políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas, ocorreram dessa proibição, porém registrado em grandes acontecimentos históricos, os surdos travaram uma batalha, onde alcançaram o reconhecimento de sua língua, cultura e sua própria identidade na sociedade.

Na tradição cultural das sociedades a comunicação é basicamente oralista, o que dificulta a comunicação entre os surdos e os ouvintes, por isso reportaremos a História Educacional dos Surdos, observando a influência que os ouvintes tem tido nela, privilegiando sua língua oral, utilizando a linguagem própria dos surdos.

A LIBRAS “língua natural dos surdos” vêm ganhando força perante a educação, por ser uma língua verdadeira que pode falar tudo, tendo uma estrutura própria e com possibilidade de expressão em qualquer nível de abstração, torna-se assim uma língua como qualquer outra língua materna,

Em outros contextos distantes e diferenciados, LIBRAS reflete regionalismo cultural permitindo uma reflexão e conscientização da importância da linguagem ser considerada um processo dinâmico, vivo, construído coletivamente e historicamente, não sendo uma mera ferramenta para a comunicação, mas sim um processo que permeia todo o desenvolvimento do ser humano, construindo suas funções superiores de pensamento e desenvolvendo suas potencialidades.

Mas ainda a sociedade ouvinte obtém uma crença muito forte, de que a língua de sinais não tem uma gramática, gerando preconceitos referente à língua brasileira de sinais e

aos surdos, sendo assim sua inclusão em nossa sociedade torna-se de grande dificuldade nos aspectos social, político e educacional.

Contudo, abordaremos no trabalho a seguir a importância dos direitos dos surdos através das Leis, que defendem o uso e a valorização da comunicação desses sujeitos, à cima dos preconceitos existentes até nos dias atuais, possibilitando resgatar seu direito de identidade e cultura própria.

2 Referencia teórico

2.1 Breve histórico sobre a inclusão social de surdos

Pessoas surdas existem com a história através de suas concepções decorrente aos séculos, marcaram e limitaram territórios teóricos, políticos, sociais, culturais e psíquicos. Foram também privados de se comunicarem em sua língua natural no decorrer de muitos séculos.

Padden & Humphries (apud Gesser, 2009, p. 25), mostram que na maior parte das escolas, era proibido a língua de sinais para a comunicação entre os surdos, impondo a fala e a leitura labial, se desobedeciam, eram castigados fisicamente e tinham as mãos amarradas dentro das salas de aula. A maioria dos surdos também eram educados em mosteiros, asilos ou escolas em regime de internato, pois essas instituições eram vistas como a única possibilidade de transmitir instrução.

Várias implicações sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas ocorreram dessa proibição, porém a história relata que a língua de sinais diferente das outras línguas, não morreu e não morrerá enquanto dois surdos estiverem compartilhando o mesmo espaço físico, passando a reforçar um sentimento de valorização dos sinais e de sua identidade cultural. Em outros instantes da história, a sinalização era vista como um código secreto, mesmo para os surdos, pois eram usadas as escondidas, por causa de sua proibição, sendo assim, a língua era vista como algo exótico, obscuro e extremamente agressivo, pois o surdo expunha muito seu corpo ao sinalizar. (Gesser, 2009, p. 26)

Até o século XV, a ideia de que o surdo era um ser primitivo persistiu, negando-lhes o direito a educação. A partir do século XVI, surgem os primeiros educadores de surdos, criando diferentes metodologias para ensiná-los, alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditiva oral, outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visual, outros criaram códigos visuais que não se configuram como uma língua.

Gerolamo Cardano (1501 – 1576), foi um matemático, médico e astrólogo italiano, que desenvolveu investigações para verificar o aproveitamento da condutibilidade óssea juntamente com o anatomista Giovanni Filippo Ingrassias (1510 - 1580). (Soares, 1999, p. 17)

Soares (1999, p. 17) ainda descreve que Cardano também teria afirmado que a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento, por isso, não podia se comprovar o impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento. Foi a partir desses estudos que o médico italiano propôs uma avaliação do grau da capacidade de aprendizagem entre os diferentes tipos de surdez, sendo dividido na seguinte forma: os que nasciam surdos; os que adquiriam a surdez antes de aprender a falar; os que adquiriam a surdez depois de aprender a falar e enfim, os que adquiriam a surdez depois de aprender a falar e a escrever.

Libras foi reconhecida oficialmente no Brasil pela Lei 10.436, em 24 de abril de 2002 e decreto nº 5.626, em 22 de dezembro de 2005, contribuindo para efetivação dos direitos da pessoa surda, pois é através da língua brasileira de sinais que permite uma melhor interação entre pessoas surdas e ouvintes e somente por ela as pessoas surdas podem fazer uma leitura do mundo, constituindo uma base da língua que se dá pela interação social. Libras possui uma estrutura que se estabelece como língua e não como

linguagem, pois se trata de uma língua viva, por isso se modifica atendendo as necessidades da comunidade.

“Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade esta ancorada na ideia de que toda a língua de sinais é um “código” simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua que qualquer parte do mundo”. (Gesser, 2009, p.11)

Embora se possa traçar um histórico das origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas (orais ou de sinais), alguns elementos proporciona a diversificação e a mudança da língua dentro de uma determinada comunidade linguística, sendo elas pela extensão territorial ou pelo contato com outras línguas. Sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país tem sua própria língua, na língua de sinais não é diferente, como por exemplo, nos Estados Unidos os surdos falam a língua americana de sinais; na França a língua francesa de sinais e assim sucessivamente.

Para Gesser (2009, p.12) o significado do “universal” é o impulso dos indivíduos para a comunicação dos surdos e neste caso esse impulso é sinalizado, sendo assim a língua de sinais não pode ser considerada universal, sendo colocado e utilizado por todos os surdos e todas as sociedades de maneira uniforme e sem influencia de uso, supondo que fosse mais fácil para o surdo usar uma língua única e uniforme, ocorrendo também uma tendência de diminuir a riqueza linguística.

Gesser (2009, p.13) nos relata também que a língua brasileira de sinais como todas as outras línguas obtém uma gramática, onde só foi contemplada cientificamente apenas nos últimos quarenta anos, pois antes os sinais não eram considerados uma língua verdadeira com sua própria gramática pelos sinalizadores.

Quando essa língua não possuiu um sinal, realizamos um empréstimo da língua oral-escrita, podendo utilizar a datilologia (expressa nome de pessoas, localidades ou palavras que não possuem sinais), depois a soletração rítmica (significa uma palavra da língua portuguesa que passou a pertencer a libras por empréstimos), ate ligar com um sinal, por isso a compreensão da língua de sinais se dá pelo todo e não pelas partes.

Os sinais formam-se a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo ser feito em uma parte do corpo ou em um espaço neutro (em frente do corpo), com isso podemos afirmar que um sinal somente será correto se possuir parâmetros próprios da língua, sendo eles: configuração das mãos, orientação da mão, ponto de articulação, movimento e expressão facial ou corporal.

Na configuração de mão (existem 64 configurações diferenciadas, podendo utilizar a mão dominante ou ambas dependendo dos sinais); na orientação de mão (para quem estiver lendo e haja um entendimento correto, os sinais possuem uma direção certa); no ponto de articulação (neste caso a configuração pode tocar parte do corpo ou um espaço neutro, o ponto de articulação esta ligada ao sinal, por exemplo, os sinais feitos no tórax tratam de sentimentos, na cabeça representa cognição, etc); movimento (os sinais podem ou não ter movimentos) e enfim a expressão facial ou corporal (através das expressões facial os sinais se completam ou falam por si mesma, sendo de suma importância sua utilização e informa se a frase esta no modo interrogativo, afirmativo, negativo ou exclamativo).

Segundo Gesser (2009, p. 19) “a crença, ainda muito forte na sociedade ouvinte, de que a língua de sinais dos surdos não tem gramática, esta ancorada na crença de que elas não passariam de mímicas”. A autora nos afirma que esse termo usado é falso, pois esta oculto num preconceito muito grave e fundamenta-se numa visão de anormalidade, sendo necessário que os ouvintes entendam que o canal comunicativo diferente que o

surdo usar para se comunicar não exclui a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como a língua de sinais.

Através da língua de sinais os surdos também podem expressar sentimentos, emoções, qualquer ideia ou conceitos abstratos, transmitir por diversos gêneros discursivos, criar poesia, fazer apresentações acadêmicas, peças teatrais, contar e inventar histórias e piadas. Emmanuelle Laborrit, surda francesa, em seu livro *O voo da gaivota* diz que, “Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, políticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo”. (Gesser, 2009, p.23)

Na década de 90, a partir da Declaração de Salamanca, as políticas de diretrizes da Educação Especial começaram a mudar e passaram a ter subsídios na proposta da inclusão. Nesta declaração descreve que o direito de cada criança a educação é proclamada na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, pois qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação a sua educação.

O que podemos definir como inclusão é o combate aos programas de exclusão em benefícios da sociedade, segundo o autor,

A inclusão essencial pressupõe que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso a educação, saúde, emprego, lazer, cultura etc. É uma questão que se prende com direitos humanos e com uma aceção básica de justiça social. (Rodrigues, 2006, p. 11)

Ferreira (apud RODRIGUES, 2006, p. 88) relata que no discurso da interação era marcado por ressaltar desde os espaços da educação especial e pouco associado com o que seriam as “iniciativas da escola regular”. Em outro aspecto, a visão da escola como mediação necessária para alcançar a integração social, conduzia a uma percepção idealizada ou abstrata da educação escolar, das políticas públicas e práticas educacionais.

As críticas que fazem a ideologia da integração, exigem uma visão de que o ensino especializado teria uma possibilidade que antes não existia, sendo que estariam mais aptos se capacitássemos os alunos portadores de necessidade especiais para conviver com alunos considerados “normais” em uma escola ou em uma sociedade acolhedora. Existem dois tipos de cobrança a essa visão duplamente reducionista, sendo elas: a redução da problematização da deficiência no ambiente escolar; e a redução da problematização educacional “otimismo pedagógico especializado”. (Rodrigues, 2006, p. 89)

Segundo Mazzotta (1999, p. 186) na Constituição Federal de 1988 e das Constituições Estaduais de 1989, onde numerosos municípios têm se responsabilizados pelo oferecimento de ensino pré-escolar, para manter uma rede de ensino própria. Diversos outros municípios mantiveram também o ensino fundamental, contando com serviços e auxílios especiais de educação.

Tal fato ocorrido se deve a disponibilidade do artigo 208, que traz em sua elaboração três referências que marcam e sintetizam até certos pontos a discussão da área nos últimos anos. A primeira é abordada pelo atendimento especializado, onde nos relata que a educação dos alunos é de responsabilidade exclusiva da área de educação especial, mas o ponto negativo é que pode gerar atitudes de isolamento ou a falta de compromisso por parte da educação em geral. O segundo aborda os portadores de deficiência, que aponta um problema para definir na legislação educacional, quem serão os alunos favorecidos dos serviços de educação especial. Enfim, a terceira referência aborda o termo “preferencialmente”, pois surgem questionamentos de como se decide e quem decide essa preferência sobre a rede regular de ensino e a classe comum da escola

regular, mas o debate sobre esse ponto foi discutido pela adesão do Brasil, em 2001, a Convenção Internacional, para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de necessidades especiais, nos mencionam os autores Mazzotta (1999, p. 186) e Ferreira (apud RODRIGUES, 2006, p. 92).

Os municípios têm encontrado grandes barreiras, para implantar o atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais, com a falta de orientações científicas e teoricamente fundamentada. Em vista a esse problema a Prefeitura Municipal de Sorocaba (SP), patrocinou em 1993 um encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação, para auxiliar no melhor esclarecimento a essa questão (Mazzotta, 2006, p. 186).

O mérito das escolas não é somente na capacidade de promover uma educação de qualidade a todas as crianças, mas também estabelecer metas para modificar as atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. A educação inclusiva tem objetivo de assumir que as diferenças humanas são normais em combinação com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança.

Assim as escolas deveriam integrar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Os desafios que confronta a escola inclusiva é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, incluindo aquelas que possuem grandes dificuldades.

O termo “necessidades educacionais especiais” refere-se na Declaração de Salamanca, a todas as crianças ou jovens cujas necessidades especiais se originam em função de uma deficiência ou uma dificuldade de aprendizagem. As crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular, agregando dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer suas necessidades. A pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os alunos e também a sociedades como um todo.

Reily (2004, p.114), esclarece que "a língua de sinais que conhecemos hoje no Brasil, utilizada pelos surdos, teve origem na sistematização realizada por religiosos franceses". Mais especificamente, com a chegada do professor francês em 1855, Henest Huet, professor surdo, que, a convite de D. Pedro II, trouxe o "método combinado" para trabalhar com surdos no Brasil.

A educação do surdo no Brasil, data do século passado, na década de 50, sob a Lei nº 839 de 26 de janeiro, assinada por D. Pedro I quando aconteceu a fundação do Imperial Instituto dos Surdos. A fundação deste instituto deve-se ao surdo chamado Ernesto Huet, francês, professor e diretor do Instituto. Quando chegou ao nosso país, foi apresentado ao imperador, que facilitou a fundação do Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, oferecendo atendimento sócio pedagógico. (Reily, 2004, p. 114)

“A fundação do Instituto de Surdo-Mudo, atualmente é o Instituto de Educação de Surdos (I.N.E.S.). Esse instituto foi criado em 26 de setembro de 1857, na época do Brasil Império. Convidado pelo Imperador D. Pedro II, o professor E. Huet, que também era surdo, trabalhou na educação de pessoas surdas, primeiramente por linguagem escrita, articulada e falada e por sinais. A leitura pelos lábios era apenas empregada por alunos com habilidades para a linguagem oral, iniciando assim a Língua de Sinais, desenvolvendo o trabalho de oralização”. (Goldfeld, 1997, p. 34)

Seguindo as determinações do Congresso de Milão (1880), em 1911 o INES introduziu o oralismo como método dos surdos. Chega ao Brasil também no final da década de 70, a filosofia da Comunicação Total e depois na década de 80, a partir das pesquisas da professora de linguística Lucinda ferreira Brito, que aborda a Língua Brasileira de Sinais, sendo assim libras começa a adquirir grandes conquistas no país à filosofia do Bilinguismo, de acordo com o autor Goldfeld (1997, p. 34).

Descreve-nos Mazzotta (1999, p. 35) que o Instituto Santa Terezinha por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto, foi fundado em 15 de abril de 1929 na cidade de Campinas (SP). Sua fundação teve um auxílio da participação de suas freiras brasileiras no Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris (França), tendo como objetivo se preparar como professoras especializadas no ensino de crianças surdas.

Em 18 de março de 1933 o instituto foi transferido para a cidade de São Paulo, que até o ano de 1970 funcionou como regime de internato para meninas portadoras de deficiência auditiva. A partir de 1970, o instituto deixou de ser um internato feminino e passou a exercer em regime de externato para meninas e meninos, onde também iniciou o trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular.

O Instituto Santa Terezinha é mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, reconhecido como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, também mantém convênios com órgãos federais, como a Legião de Assistência (LBA); órgãos estaduais e municipais e com a entidade religiosa da Alemanha (CBM). De suma importância para a área de educação especial, o Instituto proporciona aos alunos portadores de deficiência auditiva, o ensino de primeiro grau, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social. (Mazzotta, 1999, p. 35 e 36)

No Brasil, a língua de sinais é oficial como língua de uso dos surdos tendo a sua garantia pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e observando seus parâmetros podemos encontrar enunciados legais presentes que apontam para o acesso e a inclusão das pessoas surdas à educação. No Artigo 1º - "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados". E ainda no parágrafo único encontramos a definição:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002)

Brito (1993, p. 75) ressalta que a língua além de ser o principal veículo de comunicação, é também um importante meio de identificação do indivíduo com a sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que os circunda. Assim o problema das minorias linguísticas não é somente a privação de sua língua materna, mas principalmente a privação de sua identidade cultural.

Esta língua nos relata a autora, foram os surdos que criaram espontaneamente com uma estrutura sofisticada, apesar de não recorrer a sons, mas sim as mãos, a expressão facial, ao corpo e ao movimento. Portanto, não queremos dizer que o surdo tivesse acesso a todas as áreas do conhecimento que dominasse a língua de sinais, pois a estrutura social esta baseada em uma sociedade ouvinte e os surdos no momento não poderiam ser advogados, psicanalista, político etc, mas o reconhecimento da língua de sinais pelos ouvintes e pelos surdos é um preparo para o futuro, considerando que a comunidade surda é bastante numerosa em nosso país.

A lei 10.436 reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e diante disto a legitimidade do uso da língua pelas comunidades surdas outorgando poder aos órgãos públicos de efetivação e cumprimento desta.

A Libras não é utilizada uniformemente em todo o país. Ela esta em evolução e é uma língua visual-gestual. Seu reconhecimento deu-se pela Lei federal 10.436 de 24 de abril de 2002, porém a lei Estadual 12.095 de 11 de março de 1998, já havia sido reconhecida como meio de comunicação objetiva, sendo assim um grande ato para a comunidade surda. (Skliar, 1997, 109)

Porém, para que isso ocorra faz-se necessário a divulgação da LIBRAS pela mídia, governo e órgãos competentes, assim todos terão conhecimento e a importância na comunicação dos surdos.

A lei 10. 436 foi regulamentada no dia 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto de nº. 5.626/05 que vem estabelecer a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular no ensino público e privado, e sistemas de ensino Estaduais, Municipais e Federais (Cap.II, art. 3º)

Em especial ao capítulo II e III do Decreto 5.626/05, onde fala da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular e da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, analisamos que a inclusão dos alunos surdos nas escolas tem levado em conta a forma de comunicação utilizada, na maioria das vezes essa comunicação é restrita entre o interprete e o surdo. Desta forma a escola desconsidera a interação do professor-aluno e assim a importância das relações humanas, da formação de identidade e difusão da Libras. Contudo, as escolas não podem criar um ambiente linguístico que se limite a comunicação surdo-interprete ou surdo-professor, mas que proponha oportunidade de uma comunicação clara, objetiva e natural entre os colegas do surdo.

Por isso a língua de sinais é de suma importância para os alunos surdos, resultando em uma difícil análise dos aspectos escolares e das relações humanas sem completar as particularidades pedagógicas, referente a esse aluno surdo, ou seja, não adianta somente se comunicar com os alunos, mas também transmitir o conhecimento e a interação com a sociedade que os rodeiam.

Podemos observar que a inclusão escolar e a socialização do surdo por mais discutida que ela seja, é muito divergida pela maneira terrível de toda e qualquer mudança de modelos, sobretudo no meio educacional. Resumindo esse modelo de educação especial inclui os surdos nas classes regulares, que certa forma é um modelo correto, porém muito contestado pelos educadores.

Desde que a constituição de 1988 diz que a Educação para Todos é um dever constitucional e tem sido ressaltada com a educação inclusiva, todas as pessoas com alguma necessidade especial, tem o direito ao acesso a escola regular, garantindo assim a sua igualdade perante a sociedade.

Portanto, é necessário estabelecer condições de aprendizagem, possibilitando aos surdos resgatar a cultura, a identidade e o seu papel político e social na constituição de educação de qualidade, investindo na qualificação de professores de LIBRAS para educação dos surdos, viabilizando o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o artigo: 58 da Lei nº 9.394/96 a oferta da educação dos surdos é dever Constitucional do estado e tem início da faixa etária de 0 a 6 anos durante a educação infantil, ou seja, garante a integração social e assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa surda.

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (...) § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

Menezes (2006, p.98) afirma que a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, "reconhece a Língua Brasileira de Sinais Libras como meio legal de comunicação e expressão, e torna obrigatória sua adoção, pelo poder público em geral e por empresas concessionárias de serviços públicos".

A autora Brito (1993, p. 45) cita que o reconhecimento da diferença é onde devemos iniciar para uma interação do surdo na comunidade ouvinte que o circunda, assim estaremos reconhecendo a diferença entre o surdo e o ouvinte e encarando a realidade relativa ao surdo, reconhecendo também suas limitações referente ao seu desempenho

de uma língua, ou seja, reconhecer sua habilidade linguística, uso e desenvolvimento de língua gestual-visual, a Língua de sinais, tornando assim iguais perante a sociedade.

Segundo Skliar (1998, p. 11) a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e finalmente, a surdez esta localizada dentro discurso sobre a deficiência. Busca-se desta forma conhecer o potencial do surdo, entretanto sem evitar a importância da sua inclusão ao contexto escolar e meio social.

Para que escola seja considerada um espaço inclusivo, ela precisa quebrar preconceitos, derrubar barreiras deixando a sua imagem de instituição burocrática, cumpridora de normas centrais, que oferece um ensino individual científico; para uma imagem ajustada ao contexto real, atendendo diversidade cultural que hoje envolve ao ambiente educacional.

As escolas que contribuem com a inclusão dos alunos especiais promovem o enriquecimento social e possibilita a construção de valores necessários para a conscientização da sociedade, beneficiando a comunidade, família, alunos e professores, embora, incluir esses alunos com necessidades especiais não basta, é importante preparar ambientes favoráveis que possam proporcionar experiências significativas, onde possam desenvolver atitudes e habilidades, pois se assim não for realizada pode se tornar uma utopia.

As atitudes positivas podem assegurar um melhor desempenho em relação às amizades com os outros alunos e os trabalhos a serem desenvolvidos em grupos, onde aprenderiam a serem mais sensíveis, a respeitar e serem respeitados, a lidar com as diferenças e as semelhanças. Já os alunos portadores de necessidades especiais quando frequentam os ambientes inclusivos, mostram grandes avanços nos espaços educacional e social.

Assim a escola necessita incluir esses alunos independente de suas diferenças e suas dificuldades, pois todas as crianças têm o direito a educação e a interação social, dentro de uma escola inclusiva, colocando em prática um direito historicamente alcançado.

A escola necessita de diversas modalidades de atendimento de educação especial, sendo essas modalidades que caracterizam como alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades de aprendizagem de seus alunos, o que envolve um espaço físico (sala comum e especial), recursos humanos (professores especializados e sala de recursos), materiais diferenciados (recursos pedagógicos). O papel da escola é democratizar a educação, oferecendo assim a igualdade de oportunidade em meio à diferença e viabilizar o exercício pleno da cidadania de todo e qualquer indivíduo.

Skliar (1997, p. 141) diz que a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

Gesser (2009, p. 35) ressalta que desta forma cada língua tem suas influencias e raízes históricas e a partir da língua de sinais especificas, pois existem poucos documentos registrados por surdos, sobre os surdos, que possuem informações sobre a origem e o desenvolvimento das línguas entre surdos. Portanto, LIBRAS é a base de uma ligação de pessoas surdas e ouvintes e pode ser adquirida por qualquer pessoa para facilitar a comunicação de todos em uma sociedade.

Segundo Florestan, (1973, p. 123), "a comunidade é, uma área de vida social assinalada por certo grau de coesão social, com isso observa-se a importância de tais determinações para o início da integração dos portadores de deficiência auditiva nas escolas e na sociedade".

Gesser (2009, p. 65) descreve que é de suma importância quando os surdos e os ouvintes usam e valorizam a língua de sinais, pois assumem uma postura positiva diante da surdez. No Brasil já é possível ver mudanças nos discursos de alguns familiares, educadores e mesmo profissionais da saúde.

Mas a autora nos relata que existe um “problema” quanto à dificuldade de relacionamento humano em aceitar e conviver com as diferenças, sendo que a surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo, pois tentam domesticar o surdo em modelos de uma sociedade ouvinte, assim existe uma fragilidade de lidar com o desconhecido e com o diferente.

A afirmação “o surdo tem uma identidade e uma cultura própria” tem uma outra face que, ao meu ver, é extremamente significativa no processo de afirmação coletiva de grupos minoritário, que não apenas se exprime no singular “uma”, mas também esta inscrita no adjetivo “própria”. “Cultura própria” sugere a ideia de um grupo que precisa de distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade, e a única forma de obter coesão é criada a partir de uma “pseudo” uniformidade coletiva. Em grandes medidas, funciona como “sobrevivência cultural” entre os excluídos e desprovidos, portanto, de poder e voz. (Gesser, 2009, p. 53)

De acordo com Botelho (2002, p. 26) O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias - mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertencamos, mas sim a qual queremos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte.

A diferença é percebida como chaga e se torna um segredo a ser escondido. A pessoa teme ser desmascarada, pois crer ser abominável. Por causa desse pressuposto, desenvolve técnicas de encobrimento, por meio da manipulação da impressão causada. (Botelho, 2002, p. 26)

Assim a autora Gesser (2009, p. 67) aborda que a surdez é vista perspectivamente de um déficit, uma falta, uma anormalidade. Em suas palavras:

“O “normal” é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado”. Nesse processo normalizador, abrem-s espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais. E, com um discurso tão forte e tão reforçado pela grande maioria, fica difícil pensar a surdez sob outro prisma, ou seja, pensar a surdez como diferença”. (Gesser, 2009, p. 67)

Em concordância com o autor Botelho, Gesser (2009, p. 68) nos descreve que há outros grupos que sofrem preconceitos em nossa sociedade, ela cita como exemplo os negros, visto que o parâmetro social para a cor de pele é a raça ariana, divergindo o modelo ideal, o mesmo são para a questão de gênero, de classe social, de faixa etária, de orientação sexual e religiosa, pois são preconceitos que dão como frutos os horrores da intolerância. Portanto, para nossa sociedade “(...) ser “normal” é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário da língua padrão, ouvinte, não cadeirante, sem “desvios” cognitivos, mentais ou sociais”.

A questão do preconceito é um ciclo vicioso que esta e sempre esteve presente na vida da humanidade, pois são as sociedades, as instituições, as pessoas que constroem as estruturas e discursos para a manutenção e disseminação do preconceito quando se refere às representações da “normalidade”, sendo assim:

“... nos faz refletir sobre a mudança de posições, mas também nos alerta para o fato de que a riscos em traduzir o discurso das diferenças justamente por incorrerem no risco de posiciona-la como algo contrario, oposto e negativo a ideia de “norma”, do “normal”, do “correto”, do “melhor”. quando as grandes narrativas recaem em oposições binária (homem/mulher; branco/negro; jovem/idoso; ouvinte/surdo)”, o “diferencialismo ” pode fazer com que “a mulher seja o problema da diferença de gênero, o negro da diferença racial, a criança ou o velho da diferença etária, o jovem da diferença de geração, os surdos da diferença da língua” e assim por diante”. Skliar (apud Gesser, 2009, p. 68)

A autora retoma questão ressaltando que as futuras mudanças em nossa sociedade, se tratando de minorias não são rápidas ou raciais, assim em todas as esferas sociais terão demonstrações de preconceitos. “As mudanças passam pelo reconhecimento da surdez como diferença, e, por sua vez, vão além de “uma aceitação formal” ou de “um autorização para que os surdos sejam diferentes”. Isso vale para todas as diferenças: trata-se de entendê-las prioritariamente como um reconhecimento político”. Skliar (apud Gesser, 2009, p. 68)

Portanto, a autora também relata que a tempo se fala nas implicações positivas do uso de língua de sinais na escolarização do surdo, mas mesmo assim, existem muitas resistências a essa questão, pois faltam espaços, oportunidades e apoio para os educadores ouvintes obter uma formação continuada na área linguística, tendo como barreiras as visões preconceituosas sobre a língua de sinais e posturas paternalista na relação dos surdos. Ocorrem também por vários motivos descompassos em relação ao discurso teórico e a atuação de profissionais na pratica cotidiana.

“Contudo, sabemos que apenas o registro legal não basta para garantir mudanças e eliminar preconceitos. Passar pelos documentos oficiais é importante e afirmativo, mas há que se ir além e, certamente, um dos caminhos passa pela educação e formação dos indivíduos e pelas decisões políticas linguísticas e educacionais”. Cavalcanti (apud Gesser, 2009, p. 79)

Para que essas possibilidades se tornem reais é necessário que a escola crie espaços adequados, não importando se é uma escola regular ou inclusiva, mas sim tendo como foco principal, dar oportunidade para que a pessoas surda se desenvolva culturalmente, pois a luta constante desses sujeitos é encontrar uma escola que reflita e valorize sua forma de comunicação, proporcionando um ensino de qualidade para todos.

3 Metodologia

O objetivo deste trabalho é tematizar breve histórico sobre a inclusão social dos surdos. Sendo assim, mostraremos quais são a metodologia necessárias para contribuir para esta pesquisa.

O método que escolhemos para colaborar com o desenvolvimento da pesquisa são os estudos bibliográficos, com o auxílio de autores para descrever um breve histórico sobre a inclusão dos surdos em nossa sociedade.

Os estudos bibliográficos foi referente aos autores que abordaram as discussões na educação dos surdos.

Esse método escolhido é o mais adequado para o desenvolvimento desta pesquisa, pois tratará a história dos surdos e a importância da língua de sinais, através dos livros sobre o tema abordado.

Contudo, o método escolhido será de grande experiência e riqueza para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, podendo contribuir para responder ao problema de pesquisa estudado.

4 Resultados e Discussões

Para a elaboração desta pesquisa utilizamos vários estudos bibliográficos, que nos auxiliaram para descrever um breve histórico sobre a inclusão dos surdos em nossa sociedade, trazendo suas dificuldades tanto em sua comunicação, quanto nos seus direitos como cidadãos, pois só com o passar de muitos séculos, percebemos o reconhecimento de sua língua.

Gesser traz em seu livro várias perguntas, que são de suma importância para entendermos a gramática de sua língua e sua identidade cultural, relatando a dificuldade dos surdos de conviver em uma sociedade ouvinte.

Várias implicações sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas ocorreu dessa proibição, porém a história relata que a língua de sinais diferente das outras línguas, não morreu e não morrerá enquanto dois surdos estiverem compartilhando o mesmo espaço físico, passando a reforçar um sentimento de valorização dos sinais e de sua identidade cultural. Em outros instantes da história, a sinalização era vista como um código secreto, mesmo para os surdos, pois eram usadas as escondidas, por causa de sua proibição, sendo assim, a língua era vista como algo exótico, obscuro e extremamente agressivo, pois o surdo expunha muito seu corpo ao sinalizar. (Gesser, 2009, p. 26)

Em concordância com Gesser, a autora Soares ressalta em seu livro a história da educação dos surdos no Brasil, onde descreve como os surdos eram vistos nos séculos passados. Trata também dos primeiros estudos com relação ao surdo, pois antes eram discriminados e proibidos de se comunicarem.

Assim no Brasil Reily (2004, p.114), esclarece que "a língua de sinais que conhecemos hoje no Brasil, utilizada pelos surdos, teve origem na sistematização realizada por religiosos franceses". Mais especificamente, com a chegada do professor francês em 1855, Henest Huet, professor surdo, que, a convite de D. Pedro II, trouxe o "método combinado" para trabalhar com surdos no Brasil.

“A fundação do Instituto de Surdo-Mudo, atualmente é o Instituto de Educação de Surdos (I.N.E.S.). Esse instituto foi criado em 26 de setembro de 1857, na época do Brasil Império. Convidado pelo Imperador D. Pedro II, o professor E. Huet, que também era surdo, trabalhou na educação de pessoas surdas, primeiramente por linguagem escrita, articulada e falada e por sinais. A leitura pelos lábios era apenas empregada por alunos com habilidades para a linguagem oral, iniciando assim a Língua de Sinais, desenvolvendo o trabalho de oralização”. (Goldfeld, 1997, p. 34)

Foi na década de 90, a partir da Declaração de Salamanca, as políticas de diretrizes da Educação Especial começaram a mudar e passaram a ter subsídios na proposta da inclusão. Nesta declaração descreve que o direito de cada criança a educação é proclamada na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, pois qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação a sua educação.

A inclusão essencial pressupõe que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso a educação, saúde, emprego, lazer, cultura etc. É uma questão que se prende com direitos humanos e com uma aceção básica de justiça social. (Rodrigues, 2006, p. 11)

Os autores Rodrigues e Mazzotta, relatam a importância da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas regulares, pois o mérito das escolas não é somente na capacidade de promover uma educação de qualidade a todas as crianças, mas também estabelecer metas para modificar as atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. A educação inclusiva tem objetivo de assumir que as diferenças humanas são normais em combinação com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança.

Assim as escolas deveriam integrar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Os desafios que confronta a escola inclusiva é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, incluindo aquelas que possuem grandes dificuldades.

A partir da Lei 10.436, em 24 de abril de 2002 e decreto nº 5.626, em 22 de dezembro de 2005, Libras foi reconhecida oficialmente no Brasil, contribuindo para efetivação dos direitos da pessoa surda, pois é através da língua brasileira de sinais que permite uma melhor interação entre pessoas surdas e ouvintes e somente por ela as pessoas surdas podem fazer uma leitura do mundo, constituindo uma base da língua que se dá pela interação social.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002)

A lei 10.436 reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e diante disto a legitimidade do uso da língua pelas comunidades surdas outorgando poder aos órgãos públicos de efetivação e cumprimento desta.

A Libras não é utilizada uniformemente em todo o país. Ela esta em evolução e é uma língua visual-gestual. Seu reconhecimento deu-se pela Lei federal 10.436 de 24 de abril de 2002, porém a lei Estadual 12.095 de 11 de março de 1998, já havia sido reconhecida como meio de comunicação objetiva, sendo assim um grande ato para a comunidade surda. (Skliar, 1997, 109)

Menezes (2006, p.98) afirma que a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, "reconhece a Língua Brasileira de Sinais Libras como meio legal de comunicação e expressão, e torna obrigatória sua adoção, pelo poder público em geral e por empresas concessionárias de serviços públicos".

Brito (1993, p. 45) cita que o reconhecimento da diferença é onde devemos iniciar para uma interação do surdo na comunidade ouvinte que o circunda, assim estaremos reconhecendo a diferença entre o surdo e o ouvinte e encarando a realidade relativa ao surdo, reconhecendo também suas limitações referente ao seu desempenho de uma língua, ou seja, reconhecer sua habilidade linguística, uso e desenvolvimento de língua gestual-visual, a Língua de sinais, tornando assim iguais perante a sociedade.

Segundo Florestan, (1973, p. 123), "a comunidade é, uma área de vida social assinalada por certo grau de coesão social, com isso observa-se a importância de tais determinações para o início da integração dos portadores de deficiência auditiva nas escolas e na sociedade".

Gesser (2009, p. 65) descreve que é de suma importância quando os surdos e os ouvintes usam e valorizam a língua de sinais, pois assumem uma postura positiva diante da surdez. No Brasil já é possível ver mudanças nos discursos de alguns familiares, educadores e mesmo profissionais da saúde.

Mas a autora nos relata que existe um “problema” quanto à dificuldade de relacionamento humano em aceitar e conviver com as diferenças, sendo que a surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo, pois tentam domesticar o surdo em modelos de uma sociedade ouvinte, assim existe uma fragilidade de lidar com o desconhecido e com o diferente.

O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias - mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertencemos, mas sim a qual queremos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte.

A diferença é percebida como chaga e se torna um segredo a ser escondido. A pessoa teme ser desmascarada, pois crer ser abominável. Por causa desse pressuposto, desenvolve técnicas de encobrimento, por meio da manipulação da impressão causada. (Botelho, 2002, p. 26)

Para que essas possibilidades se tornem reais é necessário que a escola crie espaços adequados, não importando se é uma escola regular ou inclusiva, mas sim tendo como foco principal, dar oportunidade para que a pessoas surda se desenvolva culturalmente, pois a luta constante desses sujeitos é encontrar uma escola que reflita e valorize sua forma de comunicação, proporcionando um ensino de qualidade para todos. Contudo, os autores auxiliaram no enriquecimento desta pesquisa, pois podemos compreender os desafios existentes no processo de inclusão dos surdos em nossa sociedade e suas dificuldades nos diversos níveis de ensino, onde podemos constar que todos têm condições de desenvolverem o seu potencial intelectual, superando suas limitações.

5 Considerações Finais

O reconhecimento da LIBRAS como primeira língua da comunidade de surdos está amparada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A Lei foi criada devido à luta pela conquista de direitos dos surdos em espaços de cidadania a exemplo de: escola, sociedade, igreja e outros que os levem a adquirir independência.

A inclusão leva a reconhecer a importância da LIBRAS no âmbito profissional e da sociedade em geral, onde podemos observar que foram os surdos que criaram espontaneamente com uma estrutura sofisticada, apesar de não recorrer a sons, mas sim as mãos, a expressão facial, ao corpo e ao movimento.

Portanto, não queremos dizer que o surdo tivesse acesso a todas as áreas do conhecimento que dominasse a língua de sinais, pois a estrutura social esta baseada em uma sociedade ouvinte e os surdos no momento não poderiam ser advogados, psicanalista, político etc, mas o reconhecimento da língua de sinais pelos ouvintes e pelos surdos é um preparo para o futuro, considerando que a comunidade surda é bastante numerosa em nosso país.

Ao analisar a importância da lei de Libras, e sua aplicabilidade observou-se que apesar dos impasseis com respeito às diferenças os desafios á atuação educacional da LIBRAS estão sendo superados e enfrentados de forma eficaz, contribuindo para efetivação dos direitos da pessoa surda, pois é através da língua brasileira de sinais que permite uma

melhor interação entre pessoas surdas e ouvintes e somente por ela as pessoas surdas podem fazer uma leitura do mundo, constituindo uma base da língua que se dá pela interação social.

Percebemos que o maior desejo das pessoas surdas é que possam ser valorizadas e reconhecidas como pessoas com capacidades. Os surdos construíram uma história de lutas pelo reconhecimento de sua língua e de que seus direitos sejam respeitados e sejam vistos como cidadãos, pois todas as pessoas com alguma necessidade especial, tem o direito ao acesso a escola regular, garantindo assim a sua igualdade perante a sociedade. Entretanto, a proposta deste artigo foi efetivada.

Referências

BOTELHO, Paula. Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas.

BRITO, Lucinda Ferreira. Interação social e Educação de Surdos. Babel editora, Rio de Janeiro, 1993.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Espanha, 1994, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22/10/2012.

FLORESTAN, Fernandes. **Comunidade e Sociedade: Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação.** Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LEGISLAÇÃO DE LIBRAS. Linguagem Brasileira de Sinais. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.htm. Acesso em: 22/10/2012

MAZZOTTA, Marcos Jose Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "**LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**" (Verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

REILY, Lúcia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

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

SKLIAR, Carlos, **Educação & exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil.** Campinas: Autores associados, 1999.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Pamella de Liz Pereira Oliveira⁴⁰
Roberta Rodrigues de Oliveira Guimarães²

Resumo

Este artigo apresenta uma análise da relação estabelecida entre o afeto e a aprendizagem, sua relação que está inteiramente ligada ao desenvolvimento do aluno, diante de quem o afeto desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência onde ocupa um lugar central na construção do conhecimento.

Palavras chaves: aprendizagem e ensino, afetividade.

Abstract

This article presents an analysis of the relationship between affect and learning, their relationship is entirely linked to the development of the student, before whom the affection plays an essential role in the development of intelligence where it occupies a central place in the construction of knowledge.

Keywords: learning and teaching, affection.

⁴⁰Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzeta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: pamelladeliz@yahoo.com.br).

²Graduada em Pedagogia e Educação Física. UNASP, 2004/2006; especialista em Atividade Motora Adaptada – Unicamp – 2005; aluna especial do Mestrado da Faculdade de Medicina de Jundiaí, FMJ – 2012; Professora no curso de Educação Física na Faculdade Network. (e-mail robertaguimaraes79@hotmail.com).

1 Introdução

Partindo da concepção de que todo aprendizado parte de um objeto de estudo a influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem, que inteiramente ligado ao desenvolvimento do aluno. Neste sentido, a presente pesquisa apresenta conceitos de diferentes autores sobre o tema em questão enfocando que as emoções exercem um papel predominante no desenvolvimento humano, uma vez que a aprendizagem não pode se considerar somente como meio para o desenvolvimento integral do educando que envolve questões cognitivas, sociais e afetivas.

Onde ao longo do desenvolvimento do indivíduo, esses fatores em suas interações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quando as suas formas de expressão. Afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social em que ela vive.

2 Revisão Bibliográfica

A presente pesquisa apresenta o tema afetividade abordando as principais influências que o aspecto afetivo exerce sobre o desenvolvimento intelectual, onde este pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento.

O principal enfoque deste estudo é apresentar que o afeto tem várias dimensões, incluindo os sentimentos (amor, raiva, depressão) e aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas) são responsáveis pela ativação da atividade intelectual.

Vamos abordar questões a partir de uma análise bibliográfica e observação constantes na relação professor- aluno, baseada em afeto o que isto influenciará na aprendizagem. Assim notamos que os professores e pais, no dia-a-dia a importância dos laços afetivos ligados ao processo de educação. No campo científico muitas pesquisas caminham para o entendimento de como afetividade se relaciona com a educação.

Para Freire (1997), o diálogo e também o amor. O amor é compromisso com o ser humano. O amor é um ato comprometedor com causa. Somente com diálogo é possível restaurar a situação opressora do aluno e restaurar o amor. Diz que não há diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito do homem.

Segundo Piaget (1954), afirma que a inteligência e a afetividade são indissociáveis pode envolver duas significações bastante diferentes: a) num primeiro sentido, pode-se querer dizer, com essa afirmação, que a afetividade intervém nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que ela é a causa de aceleração ou de atraso no desenvolvimento intelectual, mas que ela não poderia modificar as estruturas da inteligência enquanto tais; b) num segundo sentido pode-se querer afirmar, ao contrário, que afetividade intervém nas estruturas da inteligência, que ela lê fonte de conhecimento e de operações cognitivas originais.

Onde a relação da afetividade com o desenvolvimento cognitivo, mostrando a responsabilidade dos educadores em contribuir na formação da personalidade da criança o processo de aprendizagem não pode ser considerada somente memorização de atividades, mas sim um meio de desenvolvimento integral que envolve questões sociais e afetivas.

As primeiras aprendizagens das crianças ocorrem na relação com a mãe. Nesta relação à criança constrói seu estilo particular de aprendizagem, que sofrerá modificações à medida que a criança se relaciona com outros contextos. Vale ressaltar que segundo ALMEIDA, 1999, p.48:

Cada estagio da afetividade, quer dizer as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revelam um estado de maturação. Portanto, quando mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade.

A dificuldade de aprendizagem é resultante de conflitos que se encontram diretamente relacionados à metodologia pedagógica, ao sistema de ensino, e ainda, ao vínculo que o sujeito estabelece com a escola, bem como educadores, pais e sociedade.

Saltini (1999), afirma que a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. O papel do professor é específico e diferenciado das crianças. Ela prepara e organiza o micro universo onde as crianças se interessam.

De acordo com Almeida (1999), “a emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos. O sentimento é psicológico. Nesse sentido, o afeto é responsável pelo desenvolvimento da inteligência e conseqüentemente pela aprendizagem, em sua pesquisa a autora demonstra que a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento.

Podemos inferir, com os Parâmetros Curriculares Nacionais Introdução a partir de que a afetividade refere-se a várias questões no processo ensino aprendizagem, onde as relações são extremamente necessárias:

A afetiva refere-se às movimentações, à auto-estima, à sensibilidade e a adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contraste de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. (PCN INTRODUÇÃO, 1997, p.67).

No aprendizado é necessário motivar os alunos, conhecer os problemas e para isso deve ocorrer um elo efetivo entre professor e aluno, para que o aluno sinta vontade para expressar os seus sentimentos com o seu professor, é como na alimentação para termos vontade de comer a comida deve ser bem temperada, cheirosa para abrir nosso apetite, no aprendizado também, pois muitos professores estão ocasionando uma desnutrição na aprendizagem e uma frustração no relacionamento afetivo, pois os alunos chegam a escola a busca de atenção, carinho, pois talvez é isso que está faltando em sua casa.

Chalita (2001), diz que não há nada a esperar das coisas se o espírito não repercute sobre elas. Não é a quantidade de conteúdos, nem as habilidades de memorização medida nas infinitas avaliações e boa educação. O conteúdo se torna importante quando há um sentimento em sua seleção, quando estabelece nexos com a vida.

Segundo Saltini (1999), o estado afetivo do educando, como amar e respeitar é fruto da experiência e da educação. Para o autor o melhor índice da educação e cultura de um indivíduo não está na sua habilidade para fazer as coisas, nem na massa de informações e conhecimento por ele armazenados, mas na qualidade e intensidade de seus ideais, suas atitudes e preferências, em relação à vida, à cultura e o meio social e profissional em que vive, encontra-se também na capacidade para avaliar a verdade apreciar o belo e praticar o bem, onde que o educador tem que acreditar no poder da educação capaz de transformar a nossa sociedade para que se torne mais humana e mais justa.

Chalita (2001, p256) diz: “Se houver o objetivo a ser alcançado será prazeroso, se houver afeto pode mudar os seus comportamento e aprendizado. O afeto com diálogo e respeito é um ato de sabedoria, capaz de grandes transformações. Não é possível educar sem amor, não é possível dar uma aula sem trocar afeto. Que todas as aulas sejam afetivas!”

As relações professor e aluno onde ocorre troca de experiência entre eles onde ocorrem às interações afetivas levando a um enriquecimento mútuo, para que o educador conheça melhor seu aluno, para poder direcionar o aluno no seu desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo social.

Vale ressaltar que para Freire (1987) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* deixa nos entender que a relação professor (opressor) e aluno (oprimido) ou vice e versa têm a finalidade de que a relação professor- aluno nesse processo de ensino-aprendizagem giro em torno da concepção da educação, tendo uma perspectiva de que quantos todos se unirem na essência da educação como prática de liberdade, ambos abrirão novos horizontes culturais de acordo com a realidade e imaginação de todos os indivíduos seguido das diferentes culturas de cada um.

De acordo com Almeida (1999) “a emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos. O sentimento é psicológico”.

Neste sentido o afeto é expresso fisicamente, o corpo externaliza o sentimento de maneira real e não virtual. Há autores que expressam que o sentimento é atemporal, isto é, ele desconhece tempo (se foi há 10, 20 anos ou há ½ hora). Quando o indivíduo sente a emoção ela está plena naquele momento. Conseqüentemente o professor deve dar oportunidade para a criança expressa-los, não dar apenas espaços para o desenvolvimento da capacidade de aprender, ele deve perceber quando o aluno não está bem, pois muitas vezes a criança não consegue compreender o conteúdo não por desinteresse, mas porque algo aconteceu em casa. Na escola o professor muitas vezes reage com autoritarismo e assim se esquece que este aluno é um ser emocionalmente em construção, como todos somos, porém, por ser criança, muitas vezes não tem maturidade para lidar com tantos percalços e assim acontece um bloqueio entre suas emoções.

Segundo Wallon (1993), a emoção e a inteligência, em sua gênese constituem pólos opostos, como norte e sul. Ambas têm propriedades diversas e forças que as opõem. No entanto, uma pressupõe a outra para desenvolver o indivíduo. Se fizéssemos uma representação gráfica do comportamento humano, desenhariamos uma linha sinuosa. As ondas seriam os movimentos causados pela ação conjunta da emoção e da razão.

Este parágrafo cima colabora nossa discussão anterior.

Vale ressaltar que para Harris (1996, p.122) “... Ele também reconhece que a tolerância e a paciência são cruciais dentro do círculo social imediato da família extensiva, para que a vida cotidiana não seja constantemente perturbada...”

Segundo Marinho (1975), classificação para reações emocionais, que podemos ajudar o educador e os familiares a identificar nas crianças o que realmente está acontecendo, assim podemos interpretar intuitivamente suas emoções. Segundo o autor referido:

Raiva: Trata-se de emoções bastante diferenciada, que se acompanha de um impulso para atacar e um conjunto de reflexos que visam a promover a sensação de ganhar a luta. O conjunto de reflexos é bem exemplificado pelas “falsas raiva” nos experimentos de CANNON e BARD. A raiva é talvez uma das emoções mais primitivas e já reconhecidas nos vertebrados mais inferiores. Assim parece ser único tipo de emoção que os reptéis são capazes de exprimir.

Medo: é uma experiência desagradável, acompanhada de um impulso de fuga. Os reflexos que acompanha são mal definidos, porém a palidez, a boca seca, e o tremor parecem ser denominados comuns de seu aparecimento.

Amor: aparece com um impulso que impede à aproximação com o objeto da afeição. O quadro autônomo traduz-se por rubor, calor, salivação e um comportamento motor do tipo lânguido.

Companhia: (CONVIVÊNCIA): Aparece como um sentimento de relacionar-se, pertencer estar junto e em segurança. Acompanha –se de forte impulso de aproximar –se e misturar –se com a própria espécie. É extremamente forte em certos animais que se

associam em grupos ,sendo um dos melhores exemplos de emoção que corresponde a um instinto.

Tristeza: Gera imobilidade, lentidão dos processos fisiológicos e embotamento dos sentimentos. Não há qualquer impulso, seguindo depressão da atividade.

Alegria; Acompanha-se de um impulso para gritar, rir e dançar. O quadro autônomo não é específico, porém assemelha-se ao do amor.

Solidão: Trata-se de emoção forte que aparece quando um forte impulso para sociabilizar é frustrado. O comportamento é de tristeza, desassossego, e agitação. O quadro autônomo é semelhante ao de medo.

Excitação: É a emoção menos diferenciada. Não há um impulso específico para determinada forma de ação. Há um estado de alerta e a ação pode tomar qualquer direção, de acordo com o ambiente. Há tensão muscular com aumento das frequências cardíaca e respiratória.

Aprendizagem

A aprendizagem escolar não ocorre somente através dos conteúdos dos livros, ou do que o professor ensina. Há algo muito relevante que é o relacionamento afetivo implica na formação do caráter do aprendiz. O educador que compreende a necessidades afetivas do seu educando, reflete e toma decisões baseando-se no respeito, no amor e afeto mostra que está preparado para lidar com os alunos e não com máquinas.

As relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica necessariamente uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor – aluno , uma relação de pessoas para pessoa , o afeto está sempre presente.(ALMEIDA,1999,p.107)

Chalita (2001), acredita que todo aluno tem vocação para brilhar em áreas e de formas diferentes, pois possui inteligência e potencial, isto se não for destruído pelos educadores. Para ele o educador deveria ser o referencial, o mestre na formação do aluno, o companheiro, o amigo, porém perdeu-se muito da missão inicial do educador.

Para Saltini (1999), as escolas deveriam entender mais dos seres humanos e de amor, do que conteúdos e técnicas educativas. Eles têm contribuído em demasia para construção de neurótico por não entender de amor, de sonhos, de fantasia, de símbolos e de dores.

De acordo com Soligo (2007), apesar da escola ser um lugar onde o compromisso maior é a produção do conhecimento, não se pode separar o desenvolvimento afetivo dos alunos do desenvolvimento cognitivo dos mesmo, na verdade os dois são inseparáveis.

Na aprendizagem o educando deve estar com seu eu interior sem nenhuma perturbações no ambiente escolar, mesmo que em casa passa por alguns problema a escola deve acolher o aluno e principalmente o professor fazer de suas aulas algo prazeroso para eles, assim o estímulo para a aprendizagem será de melhor qualidade, onde cabe ao professor acreditar no potencial do aluno, onde se ele estiver comportamento contrário poderá estabelecer em seu aluno , baixa auto-estima ,expectativa , o que poderá influenciará negativamente seu autoconceito.

Para Almeida (1999), A falta de clareza a respeito da ligação existente entre movimento e emoção interfere, muitas vezes , na relação professor –aluno .O professor pode cometer o engano de interpretar emoções de alegria como indisciplina.Esse erro de leitura normalmente o leva a reagir como irritação diante de simples presença de uma criança hipertônica, já que não se encontra preparado para lidar com sua necessidades posturais.

Para Freire (1996),”ensinar exige curiosidade”, pois os professores devem exercer sua capacidade crítica, trazendo aulas diferenciadas para sair do comodismo onde devem buscar cada vez mais sua curiosidade de buscar inquietação de busca, mas nunca de invadir o espaço e privacidade do outro.

FREIRE(1996,p96), enfatiza que as características do educador que envolve seus educando afetivamente afirmando que :

” Neste sentido o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento.Seus alunos cansam, não dormem.Cansam porque acompanha as idas e vindas de seu pensamento , surpreendem suas pausas , suas dúvidas, suas incertezas.”

3 Metodologia

Segundo Menga Ludke e Marli André (1986), a pesquisa qualitativa é aquela em que o ambiente natural é fonte diretiva de coleta de dados e o pesquisador é o principal instrumento da investigação. Os dados coletados são sobretudo descritivos e a preocupação da pesquisa é mais com os processos do que com resultados . Este tipo de pesquisa tem o próprio investigador, pois ele vai a campo presenciar fatos necessários para fundamentar a pesquisa.

O método utilizado será a observação, que exige todo um procedimento para preparar e definir o foco de investigação, onde ele deve ser preciso para limitar e definir o foco de investigação, não deixando desviar sua atenção co coisas que não seja de sua pesquisa, sempre tendo o seu próprio objetivo, esta técnica possibilita a descoberta de novos aspectos de um problema.

Para que se realize uma observação é necessário que o pesquisador esteja preparado material, física, intelectual e psicologicamente, pois precisa a aprender a registrar somente detalhes, relevantes para a pesquisa. O maior objetivo é planejar cuidadosamente o trabalho e preparar e separar somente o importante para sua pesquisa.

Esse método é bem favorável e pode contribuir na pesquisa, onde é extremamente necessária uma observação do local dos acontecimentos. Este método foi escolhido por ser mais oportuno para o tema afetividade, pois observando alunos da sala de aula com dificuldades de aprendizagem por motivos emocionais ou até mesmo sócias, pois assim poderão ser obtidas informações precisas sobre o assunto, onde deve ficar claro onde está realmente o problema em questão.

4 Resultados e Discussões

Para Almeida (1999,p.83):

A emoção é o colorido necessário para a vida do indivíduo que ,é a visita inconveniente, a surpresas agradável, a expressão mais pura e desenfreada das preferências e dos desgostos do indivíduo que rebeldemente cede espaços para a realização do pensamento.A inteligência ,por sua vez, é ponderada , representada as capacidades lógicas do sujeito, submete-se, geralmente ,aos caprichos da emoção que invade toda área corpórea do sujeito , imprimindo-lhe forma e tensão.

Podemos dizer então que na escola a afetividade esta inteiramente ligada, em ambas partes , pois nos seres humanos vivemos como um vulcão em erupção,nunca sabemos realmente nossa emoções, e as criança é muita mais difícil de identificar por isto devemos sempre tratar eles com muita compreensão sempre colaborando com o lado afetivo,para muitas vezes não causar algo que desestimulem o aluno em formação.

5 Considerações Finais

Para finalizar meu artigo espero que contribua para todos que se identificam o tema, e desta formar podemos afirmar que a afetividade é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como foi citado vários autores sobre o quanto isto é essencial.

Quando a prática pedagógica é pautada em uma relação de corresponsabilidades e cheia de laços afetivos, favorece intensamente a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, onde os alunos sentem um imenso prazer de estar no ambiente escolar, onde este é harmonioso, com muito entusiasmo e o essencial muita alegria em ambas partes, pois até mesmo o educador fica feliz de ver o seu aluno aprendendo sem nenhum tipo de receios .

Agradecimentos

Primeiramente a Deus por permitir a realização de mais uma etapa da minha vida; a minha família que esteve junto nos momentos mais difíceis, sempre me estimulando para nunca perder as esperanças que tudo iria se concretizar .

Referências

- ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula** Campinas Papyrus, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- Harris, Paul L. **Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão Psicológica**, Martins Fontes , SP , 1996
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** .3.ed. editora Paz e Terra,1996.
- SALTINI, Cláudio J .P . **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SOLIGO, Ângela. Alexandrino, Ronaldo (orgs.). **Historias de Professores: (re) construções em memoriais de formação**. Campinas; FE/UNICAMP, 2007.
- Marinho, Raul JR. **Filosofia das emoções** SP, editora Savier ,1975.
- CHALITA, Gabriel. **Educação está no afeto**. SP: Gente, 2001 – 4. ed. Ludke, M e M.E.D, SP EPU 1986; A pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas.

AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DA FAMÍLIA NO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Ana Claudia Dextro Mauger

Resumo

Percebe-se que, em sala de aula, os alunos tem apresentado comportamentos que causam lentidão no processo de ensino e aprendizagem e tensões emocionais ente os constituintes. Tais comportamentos podem ter origem na célula máter, que é a família. Sendo assim, este artigo saltará a importância da educação familiar, com seus valores éticos, morais, sociais e religiosos inerentes ao convívio diário entre os alunos, entre o aluno e o professor e sua consequência para o desenvolvimento sócio-cognitivo. Acredita-se que dentre as alternativas propícias para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, além de métodos pedagógicos e/ou auxílio de outros profissionais, o diálogo entre a escola e a família poderá colaborar para que os pais ou responsáveis e o educador compreendam as causas de tais comportamentos e com isso, as tentativas para solucioná-las.

Palavras-chave: educação familiar, comportamento dos alunos e relação família-escola

Abstract

It is noticed that in the classroom, students have shown behaviors that cause slowness in the process of teaching and learning and emotional tensions entity constituents. Such behavior may originate in the cell mater, which is the family. Therefore, this article will highlight the importance of family education, with its ethical values, moral, social and religious inherent in daily contact between students, between students and teachers and their implication on the sociocognitive. It is believed that among the alternatives conducive to good development of teaching and learning, and teaching methods and / or assistance of other professionals, the dialogue between the school and family can

contribute to parents or guardians and educators understand the causes of such behavior and thus, attempts to solve them.

Keywords: *family education, student behavior and family-school relationship*

1. Introdução

Leciono no Centro Infantil do Jardim Alvorada, em Nova Odessa, São Paulo, para o nível I(4 e 5 anos de idade). Embora tenha apenas um ano de experiência como docente na redemunicipal de ensino tenho observado que o comportamento de alguns alunos causam uma deficiência no processo de ensino e aprendizagem e resistência para uma convivência harmoniosa entre os seus pais e aluno e professor. Por causa destes intoleráveis comportamentos decidi investigar quais as possibilidades de sua origem e percebi que a educação que os educandos vem recebendo dentro do seio familiar é que possivelmente está provocando tais conflitos. A mensagem falada e as atitudes dos pais ou responsáveis podem proporcionar ou não um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, bem estruturados se houver disciplina na medida certa e amor. Existem outros comportamentos como a introversão, a baixa autoestima, a insegurança, o medo, o egocentrismo, etc que também podem colaborar para um desenvolvimento global deficitário, mas é incomparável com as atitudes agressivas que tempermeado o ambiente escolar. No decorrer deste artigo estarei dialogando com os autores Adele Faber, Elaine Mazlish, Içami Tiba e Telma Pileggi Vinha os quais colaborarão para elucidar a minha prática pedagógica e a possível confirmação da importância da participação da família junto à escola na prevenção de um ensino e aprendizagem deficientes causados pelas implicações educacionais da mesma.

Através da metodologia da pesquisa participante e observação não participativa chego à conclusão que o diálogo entre a escola e a família poderá colaborar para que alternativas pedagógicas e a participação de outros profissionais venham auxiliar o aluno, os pais ou responsáveis e o educador a compreenderem as causas das manifestações comportamentais e com isso, as tentativas para solucioná-las.

Referencial Teórico

Os autores que compõem a discussão são: Adele Faber e Elaine Mazlish (1985), Içami Tiba (1986; 2002) e Telma Pileggi Vinha (2000), os quais indicam possibilidades de solução de problemas nos relacionamentos entre pais ou responsáveis e filhos, professores e alunos e alunos e seus pais.

A sala de aula é um espectro da educação familiar. A minha é composta por vinte e um alunos de quatro e cinco anos de idade, conseqüentemente, convivo com vinte e uma possibilidades de educação familiar. Dentre elas surgem algumas que se sobressaem pela agressividade do aluno, a falta de respeito, a falta de limites, a superproteção dos pais, sendo essas atitudes potenciais para inviabilizar a prática pedagógica do professor acarretando um alentidão no cumprimento do plano de aula e uma má qualidade do ensino e aprendizagem, como também, no relacionamento entre os alunos. Segundo a autora Telma P. Vinha:

A associação entre moralidade e imagem de si, ou melhor, entre moralidade e dignidade, não é natural ou inata; mas sim, fruto de uma interação social que permite essa associação. Todavia, dependendo da cultura, do ambiente em que a criança vive, pode ser que essa associação não ocorra, não se dê; pode ser que a associação com imagem positiva aconteça com outros conteúdos não morais. (2000; p.159)

A autora elucidada muito bem o que pode estar acontecendo na sala de aula e na família. Se a associação entre moralidade e dignidade é fruto de uma interação social, qual é a

imagem de si que a família faz, interagindo com a sociedade, para educar seus filhos? Lemos em jornais assistimos noticiários que exemplificam uma sociedade pautada na associação de imagens não-morais. Por conseguinte, se esta sociedade interage com a família, a família também está associada aos conteúdos não-morais. Poder-se-ia dizer que isto ocorre porque as mães estão inseridas no mercado de trabalho, mas o autor Tiba (1996;p.47) escreve que embora, nas últimas décadas, a mulher tenha se emancipado e ganhado destaque socioeconômico, profissional e cultural, não deixou seu instinto materno, o qual fala mais alto do que todas as suas conquistas.

Observo que o mau comportamento do aluno, em sala de aula, não é consequência de a mãe trabalhar fora ou se os pais estão separados, ou se são de uma determinada classe social ou religião, como também não está relacionada a uma etnia ou cultura. Acredito que é a falta do

diálogo verdadeiro, do amor, do limite na medida certa, do respeito pelo ser que cada um é e o tempo priorizado para estar e ser com os membros da família é que poderiam estar contribuindo para a educação que os pais tem oferecido aos seus filhos.

Sabemos que as crianças, desde pequenas, começam a receber influências da escola, dos amigos, da televisão e da internet (TIBA;1996;p.79) ampliando seus relacionamentos para além dos pais e dos irmãos. A minha consideração não é desfavorável a esses relacionamentos mencionados, mas sim, como permeia a valorização desses relacionamentos entre os membros da

família. Ao que parece a maioria dos usuários de tais tecnologias acabam se individualizando deixando para trás o diálogo e as manifestações de carinho ao seu próximo.

A sala de aula é um ambiente riquíssimo para proporcionar uma interação social porque através da imagem que o aluno associa de si mesmo poderá proporcionar um estreitamento na relação entre o professor e o aluno e entre os pais ou responsáveis. Vinha (2000;159) diz que o educador precisa preocupar-se com a qualidade e a riqueza do ambiente que está sendo proporcionado para o aluno, a linguagem, as relações estabelecidas, as atividades propostas, mas também é necessário prestar atenção a “uma outra dimensão dessa interação com os pequenos, que é a dimensão do olhar”, como olhamos para esse aluno?

O meu olhar não diz respeito apenas para o aluno, mas sim para os pais ou responsáveis por ele, pois se fazemos parte de uma sociedade com padrões, aparentemente, não-morais os pais ou responsáveis talvez necessitassem de orientação profissional.

3. Metodologia

A pesquisa se dá em escola pública municipal de educação infantil, com alunos na faixa etária de quatro e cinco anos de idade. A metodologia que instrumenta a coleta de dados é pesquisa participante e observação não-participativa.

Desde o início letivo vinha vivenciando diferentes relacionamentos com os meus alunos.

Alguns compreensíveis e outros “misteriosos”. Passei a refletir sobre como surgiam as relações conflituosas na sala de aula, ou seja, a partir de que circunstâncias estas manifestações eram mais presentes. Exemplificando, havia uma menina que chorava do momento em que entrava na sala até a hora em que ia embora. Outra começava a chorar depois do horário da merenda e outro falava muito alto. Enfim, a partir de uma investigação junto a família compreendi que a primeirinha saudades da mãe e a segunda da avó por quem era educada., e o terceiro que tem problema de audição.

Leciono para superprotegidos, para os tímidos, para uma menina que sofre consequências emocionais pela educação “rígida” que recebeu do pai e, para aqueles

que, aparentemente, não apresentam nenhuma destas características. Mas, dentre esses alunos quero fazer considerações sobre cinco deles.

O aluno A1, desde o início das aulas, apresenta um comportamento agressivo. Para conseguir as coisas que deseja ele se relaciona com os colegas dando chutes, socos, mordidas, empurrões. Às vezes, ele age da mesma forma sem nenhum motivo aparente. Deita no chão, se joga no chão, empurra a cadeira sentado ou deitado nela, é desorganizado com seu material escolar. Quando indagado por mim por que dessas atitudes ele me responde que é porque se sente forte. Sem uma lembrança momentânea ele pergunta sobre o pai. Respondo que está trabalhando e ele concorda. Ao aplicar limites ele chora copiosamente.

O aluno B pede para ir ao banheiro várias vezes durante o período em que está na escola, é irrequieto, provoca os outros colegas subtraindo coisas, não respeita regras para um bom relacionamento, se joga no chão, muitas vezes não presta atenção no que a professora está falando, é desorganizado com seu material escolar.

O aluno C pede para ir ao banheiro várias vezes durante o período em que está na escola, mexe no material escolar dos colegas e da professora sem autorização, quebra brinquedos dos alunos, provoca os outros subtraindo coisas, batendo, não respeita regras para um bom relacionamento, quer chamar a atenção jogando água nos alunos no momento da escovação de dentes, se joga no chão, muitas vezes não presta atenção no que a professora está falando. Tem o costume de mentir, ficar com objetos que não são dele e é desorganizado com seu material escolar.

O D chuta a sua própria mochila dentro da sala, é desorganizado com seu material escolar, não presta atenção no que a professora está falando, não respeita regras para um bom relacionamento, se joga no chão, muitas vezes não quer participar das atividades.

A aluna E é desorganizada com seu material escolar, bate nos colegas quando não consegue o que quer e na hora que ela quer, faz birra e chora, não respeita regras para um bom relacionamento.

Analisando o comportamento desses cinco alunos percebemos que possuem características comportamentais semelhantes, mas o que não posso afirmar é se a origem das mesmas é convergente a educação familiar porque cada criança expressa suas emoções de maneira ímpar.

Para exemplificar as surpreendentes expressões de emoções relatarei um fato que aconteceu entre o aluno F e eu. Havíamos realizado várias atividades dentro e fora de sala de aula quando chegou o momento da atividade. Entreguei a atividade para os alunos quando percebi que ele

estava chorando. Perguntei o que havia acontecido, se ele não queria fazer a atividade e ele continuava chorando compulsivamente e alto. Deixei que ele chorasse, continuei auxiliando os alunos até o momento que ele me disse que estava chorando porque eu não havia falado bom dia para ele. Assim, percebemos o quão inimagináveis são os resultados comportamentais de nossos alunos.

Para o autor Içami Tiba:

Na escola, a criança recebe novos estímulos relacionais de forma muito mais intensa do que dentro de casa – local a que já está acostumada. Quanto menos integrada ou mais frágil psicologicamente estiver, mais problemas tenderá a encontrar na convivência escolar. (1996;p.149)

O nome dos alunos foram substituído por letras para preservar o anonimato.

Os alunos citados acima tem sido fonte de indagação na minha prática pedagógica, pois gostaria de entender as possíveis causas de seus comportamentos, as consequências em relação a eles e aos outros e procurar ajudá-los a lidar com essas emoções. Para isso

fui pesquisar os autores em que acredito que suas teorias e experiências possam elucidar e orientar o meu dia-a-dia.

São comportamentos que somados, no cotidiano, causam um desgaste emocional muito grande no professor fazendo com que suas aulas pareçam ser fracassadas por que a exclusividade gira em torno dos alunos “problemas”. O que resolvi fazer? Depois de tê-los observado

comuniquei-me com os pais através do caderno de recado e, para minha surpresa, os pais envolvidos vieram conversar comigo. Confirmaram o mesmo comportamento de seus filhos em casa. Para uns a educação se baseava na subtração do que eles mais gostavam de fazer ou ter.

Outros não sabiam como agir, pois disseram que já haviam tentado de tudo. Tiba referise à escola como um lugar que:

A escola percebe na criança facilidades, dificuldades e outras facetas que em casa não eram observadas, muito menos avaliadas. A voz da experiência da escola, bem ouvida, pode ser bastante útil num momento em que a família está totalmente perdida sobre a maneira como deve proceder com o filhinho. (2002;182)

Este diálogo com os pais foi muito importante porque eles puderam me esclarecer algumas atitudes de seus filhos através da história de vida de sua família. Consequentemente, o meu olhar

a esses alunos começaram a se modificar. Alguns pais pedem a ajuda do professor para saber como agir com o filho, outros acham que a criança é assim mesmo, há também os casais que divergem na educação dos filhos, etc.

Após ter conversado com os pais compartilhei as minhas considerações com a diretora da escola a qual achou que deveria aproveitar a reunião de pais para conversar sobre o comportamento de seus filhos na escola e comentar algumas dicas sobre educação, do psiquiatra e psicodramatista Dr. Içami Tiba.

A direção escolar, solidária com o professor, o aluno e os pais, convocou os pais dos “indisciplinados” para participarem de uma palestra com uma psicóloga. Esta atitude da escola demonstra que os profissionais da educação estão interessados em estabelecer um relacionamento social integrado para que os envolvidos professor e pais possam buscar informações para que o aluno e o filho usufruam de uma educação similar a da moralidade e dignidade.

4. Resultado e Discussão

A coordenação da escola promoveu uma palestra para os pais participarem, no dia oito de maio, tendo como convidada a psicóloga e psicanalista Ms. Conceição Aparecida Costa Azenha².

Os pais convocados estavam presentes, inclusive eu. A Ms. Cissa, como é chamada, respondeu a

todas as dúvidas dos pais com um linguajar acessível ao público presente, demonstrando autoridade perante a sua qualificação profissional, integridade em sua conduta ética, respeito e valorização a todas as perguntas.

Professora das Faculdades Network e Universidade Metodista de Piracicaba, doutoranda do IEL, na Universidade de Campinas.

O pai do meu Aluno B disse à Cissa que ele criou os três filhos da mesma forma, mas só esse age assim. O filho não pára, é um cerelepe. Relatou que um dia ao disciplinar o filho, ele desafiou o pai a dar um soco nele e o pai deu, nunca mais o filho retrucou.

As autoras Adele Faber e Elaine Mazlish escreveram um livro baseado em suas experiências como mães. Para encontrar respostas sobre a educação de seus filhos elas foram fazer parte de um grupo de pais, sob a direção do psicólogo Dr. Haim Ginotti.

Elas procuraram esse grupo porque os seus filhos não estavam conseguindo ter um bom relacionamento entre eles.

Escreverei um trecho do livro: “Evidentemente, nas últimas semanas os filhos de Hellen tem-se engalfinhado a todo instante, e nada do que ela diga ou faça, muda o quadro. Parece que nem um instinto nem o bom senso são suficientes para ajudá-la a dar um jeito nas invariáveis batalhas diárias” (1985;p.20). Desta mesma forma os pais de hoje se deparam com este sentimento de insegurança, fracasso e vulnerabilidade.

O pai do aluno D disse que teve uma educação rígida, que só do pai olhar para ele estremeceia todo, por isso não queria dar a mesma educação para o filho. Faber e Mazlish (1985;p.11) diz que a educação do pai feudal com todos os direitos sobre a vida de toda a família, às vezes até sobre a morte, vigiou entre nós até meados deste século, mas sucedeu que no início dos anos 60 surgiu uma corrente de quase total permissividade para as atitudes dos filhos. As atitudes disciplinares que o pai de D tem em relação a ele é colocar de castigo e dar uns tapinhas, mas diz estar difícil.

Quando terminou a palestra a mãe do aluno A me disse que ela achava que ele agia daquela forma porque eles o ameaçavam em casa. A mãe do aluno C disse que o filho mais velho era pior que este e que ela não sabe mais o que fazer.

Pude perceber que os pais gostaram muito da palestra. Eles puderam expor, sem medo de preconceito, de seus temores, seus sentimentos mais profundos, seus anseios e dúvidas.

Partilharam de problemas que é comum a maioria que estava presente e obtiveram conselhos que provavelmente poderão auxiliá-los na educação de seus filhos.

O aprendizado das crianças, segundo Faber e Malish:

Quando um pai ou uma mãe diz a si mesmo: ‘Vou acabar com o comportamento inadequado dessa criança, de uma vez por todas’, já está derrotado. As crianças não aprendem em termos de ‘uma vez por todas’. Aprendem em termos de ‘agora e daqui a pouco, e daqui a pouco outra vez’. (1985;p.195)

As autoras querem dizer que os pais precisam ser repetitivos todos os dias. Todos os dias os pais terão que ser constantes e coerentes ao ensinar seus valores aos seus filhos. Eles aprendem também pelo exemplo que os pais dão através de suas atitudes, por isso pais que se contradizem incentivam a insegurança em seus filhos. Içami Tiba diz que: O objetivo da criança é ser como as pessoas que tanto admira. Os pais funcionam como modelos a ser “incorporados”. Quanto maior for a admiração pelos pais, mais os filhos se transformam em mestres. E sem que os pais se deem conta, absorvem seus gestos corporais e suas posturas psicológicas. (1996;177)

5. Considerações Finais

Neste primeiro ano, como professora de educação infantil, tenho-me consternado com o comportamento de alguns alunos. Quando nos referimos sobre o mau comportamento dos alunos às pessoas que não convivem com a realidade escolar elas dizem que a prática do professor é que não atende às necessidades dos mesmos. Mas, o que percebo é que essas más atitudes vão além do que o professor propõe para que desenvolvam em sala de aula.

Se estamos inseridos numa sociedade que está amoral e indigna constatamos que todos nós, educadores, pais ou responsáveis, precisamos rever os princípios básicos de um bom relacionamento, de uma educação digna de seres humanos civilizados.

Pude ouvir e observar que alguns pais estão pedindo para que a “sociedade” os oriente na educação de seus filhos. Se a educação dos filhos e alunos se dá pela repetição diária deveríamos convergir uma parceria entre escola e pais. Não resolve o professor agir com os princípios da moralidade infantil, segundo Telma Vinha, Içami Tiba, Faber e Maslish, se os pais ensinam a educação não moral. Se na escola a criança recebe novos estímulos

que os diferem dos recebidos em casa, sejam eles positivos ou negativos, ela poderá permanecer diante de conflitos.

O meu parecer é que a escola possa se tornar um centro integrado multiprofissional que venha atender as necessidades dos alunos em todas as suas esferas para que ele venha a ter uma educação com limites, amor, religião, coerência, respeito, etc. Telma Vinha diz que: “Queremos que a criança que educamos seja um homem verdadeiro, que seja solidário, saiba decidir, assumir as consequências de seus atos, seja atuante, possuidor de um código de integridade que orientará suas atitudes.” (2000;166)

Termino as minhas considerações finais acreditando que a escola e a família não podem fingir que nada está acontecendo e ficarmos agindo isoladamente. Temos que propor alternativas para que um trabalho em conjunto possa se iniciar visando, ao longo prazo, uma sociedade moralmente digna.

Referências

FABER, Adele; MAZLISH, Elaine. Pais liberados, filhos liberados. Trad. Alcione Soares

Ferreira. São Paulo: Ibrasa, 1985.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Editora Gente, 1ª ed.; 1996.

_____. Quem ama, educa!. São Paulo: Editora Gente; 2000.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.

Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

GÊNERO: UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA OU REPRODUTORA?

Arlene Araújo Silveira 1
Cláudia Fabiana Orfão Gaiola 2

Resumo

Este trabalho tem como pressuposto analisar as relações de gênero, considerando o posicionamento do professor frente à sexualidade e o preconceito sexista na sala de aula. Sendo o professor o principal mediador, é importante demonstrar de que forma ele se manifesta frente a essas questões, e como possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico a partir da compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais que culturalmente se cria na sociedade. Portanto, analisa-se as relações de gênero e sexualidade em duas escolas de ensino infantil, através de uma entrevista em forma de questionário para professoras e de observações da rotina das crianças, com o objetivo de compreendermos como acontece as relações de gênero no dia-a-dia das crianças.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Escola

Abstract

This work has the assumption analyze gender relations, considering the position of the teacher ahead of sexuality and sexist bias in the classroom. Being the teacher the main mediator, it is important to demonstrate how it manifests face these issues, and how to enable the development of critical thought from the understanding of the body and sexual differences that are culturally creates in society. Therefore, analyzing gender relations and sexuality in two schools teaching children, through an interview with a questionnaire to teachers and routine observations of the children, with the goal of understanding how gender relations happens in day to -children's Day.

Keywords: Gender, Sexuality, School

1 Introdução

De modo geral, gênero refere-se às diferenças entre homens e mulheres sendo aceito na sociedade apenas dois papéis: masculino ou feminino, que correspondem ao sexo biológico. Os estereótipos de gênero, que é o interesse deste estudo, são as representações generalizadas e socialmente valorizadas que explicam os comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, dizendo o que cada um

deve fazer.

Sendo, portanto, a sociedade a responsável pelas relações de gênero, pelos papéis sociais e pelos comportamentos que são aprendidos no grupo social, em que homens e mulheres desenvolvem atividades que correspondem ao seu sexo e que são valorizados de forma diferente. Já o sexo diz respeito aos aspectos físicos biológicos: macho e fêmea.

¹Aluna do curso de pedagogia das Faculdades Network: arlene.isa@hotmail.com

²Fonoaudióloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Gestão Escolar, professora no curso de Graduação e Pós Graduação em Educação das Faculdades Network e Vice-diretora do Colégio Network, fabiana@nwk.edu.br

De acordo com Louro (2000), muitas pessoas consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos naturalmente e que a sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. No entanto, podemos entender que:

[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. (LOURO, 2000, p. 7)
O que leva ao entendimento que a sexualidade é construída pela sociedade, diferentemente do sexo que é o que define e diferencia homem de mulher. Desse modo, a sexualidade é construída ao longo de toda a vida e de diferentes modos, por todos os sujeitos, em suas particularidades e subjetividades.

Portanto, de acordo com Joan Scott (1995), o gênero é uma maneira de se referir às origens sociais de homens e mulheres, ou seja, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, o que fez o gênero tornar-se uma palavra útil por oferecer um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Scott (1995) aponta ainda que a história é composta por diferentes épocas e que cada uma delas possui suas características específicas, constituídas por diversas raças, crenças e culturas, num complexo sistema político e econômico. Resultando assim, nos diferentes conceitos sobre os gêneros, como é possível ressaltar no importante acontecimento que foram os estudos feministas no Brasil iniciado nas décadas de 1970 e 1980, em que se passou a utilizar a palavra gênero devido ao grupo feminismo que criticou os modelos de dominação e subordinação da mulher demonstrando as desigualdades sociais entre homens e mulheres, como: o acesso ao direito a educação, ao voto, ao patrimônio familiar, a justiça ao trabalho etc. Portanto, os estudos feministas além de mostrar as desigualdades existentes, numa trajetória histórica marcada por relações de poder que construíram o “lugar” social das mulheres, objetivavam também buscar as mudanças sociais, baseadas em referenciais como a psicanálise, marxismo, patriarcado e em teorias próprias. Mas, o determinismo biológico manteve-se, em muitos desses referenciais, quase que intocável e inquestionável, ou seja, entende-se que “a diferença biológica remetia à diferença sexual e esta, por sua vez, justificava a desigualdade social” (LOURO, 1999, p. 20-21).

2 Revisão Bibliográfica

Um olhar sobre a Educação sexual na infância

Considera-se que a sexualidade é um componente humano e que faz parte dos interesses sociais. A escola, por sua vez, é integrante desta sociedade e complemento dos interesses da complexa rede que a envolve e a mantém, como o sistema econômico. A escola e a sexualidade, portanto, passam a ocupar o mesmo espaço, mesmo porque, as pessoas em que os valores são atribuídos pela sociedade são as que frequentam a escola, levando ao entendimento que todos os níveis de escolarização devem ser voltados para a sexualidade, possibilitando uma discussão e inclusão curricular.

Furlani (2011) propõe uma educação sexual desde a infância, em que os possíveis assuntos discutidos na educação sexual fizessem parte do currículo escolar, possibilitando uma formação integral da criança e do jovem. Para ela, “as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente” (FURLANI, 2003, p. 68). Reforça ainda que:

O sexo, o gênero, a sexualidade, a raça, a etnia, a classe social, a origem, a nacionalidade, a religião, por exemplo, são identidades culturais que constituem os sujeitos e determinam sua interação social desde os primeiros momentos de sua existência. (FURLANI, 2011, p. 67).

Desse modo, os educadores (as) deveriam se atentar a não aceitar o entendimento hegemônico de que a abordagem da sexualidade deve acontecer apenas na adolescência, o que se limita a pensar que a iniciação sexual só é possível a partir da capacidade reprodutiva, ou seja, a puberdade. A escola se atrasa primeiro com relação às expectativas e as práticas sociais das crianças e jovens, e, em segundo, com relação à capacidade do ensino escolar em mudar comportamentos a partir de informações e discussões. (FURLANI, 2011)

É benevolente dizer que os conhecimentos devem ser apresentados a meninas e meninos não como uma segregação de gênero, mas numa prática pedagógica de educação sexual que deve acontecer sempre em coeducação, onde se priorize uma convivência entre meninos e meninas para que juntos desenvolvam as atividades pedagógicas. O fundamental de uma coeducação é a convivência mútua.

Considerar que certos assuntos ou informações dizem respeito apenas a meninas ou meninos é contribuir para um modelo de educação parcial e fragmentado que tende a legitimar as desigualdades nas relações de gênero, privar as crianças de informações e fragilizar o entendimento de uma escola que desenvolve integralmente suas crianças. (FURLANI, 2011, p. 68-69).

De modo geral, vemos que os cursos de formação não habilitam adequadamente professores para o trabalho de Educação Sexual na escola, mas a formação continuada pode e deve buscar suprir essa lacuna.

Diferenças na educação de meninas e meninos na sociedade

Percebe-se hoje que houve grandes mudanças em relação à educação feminina e seu posicionamento na sociedade, como pode ser observada quanto à ocupação da mulher no mercado de trabalho, contudo, as atividades ligadas aos cuidados com a família ainda são vistas como atividades essencialmente femininas. Os valores sócio-culturais estabelecidos por uma determinada sociedade atribuem lugares sociais distintos a mulheres e homens.

Em nossa sociedade ainda são considerados características femininas como: fragilidade, sensibilidade meiguice, passividade, cooperatividade, maior preocupação com os problemas familiares e menor preocupação com a carreira profissional, entre outras. Já as características masculinas são vistas como: coragem, racionalidade, força,

competitividade, preocupação com a carreira profissional, menor participação nos problemas familiares entre outras.

Um menino que não possua as características que correspondam ao seu sexo poderá ser chamado de: “marica”, “mulherzinha”, “mariazinha” entre outros adjetivos os quais são utilizados como forma de pressão do grupo social, para que cada menino, menina, mulher, homem tenham seus respectivos comportamentos esperados pela sociedade.

Sabemos então, que as relações de gênero são construídas socialmente, o que significa também que elas se dão de forma diferente de uma sociedade para outra e em épocas diferentes numa mesma sociedade. Como exemplo, em algumas tribos africanas, os homens cuidam dos bebês durante seu primeiro ano de vida, exceto no período da amamentação. Já na Alemanha, o casal é quem decide quem vai tirar a licença-maternidade para cuidar do bebê, mas dificilmente o homem assume esse papel. E no Brasil, na época do Império, em geral as meninas estudavam somente até os 13 ou 14 anos, pois para os pais a educação delas já estava concluída e o próximo passo seria o casamento. Na primeira legislação relacionada à educação de mulheres, em 1827 as meninas apenas frequentavam as escolas elementares e não frequentavam os institutos de ensino misto adiantado.

Se as identidades e papéis masculinos e femininos não são um fato biológico, vindo da natureza, mas algo construído historicamente significa, então, que podem ser modificados e nesse sentido a educação possui um papel fundamental de transformação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para mulheres e homens.

No que se refere à educação e gênero, alguns aspectos devem ser considerados, o primeiro deles é o papel da educação na socialização dos indivíduos (mulheres e homens), realizada por diversas instituições como a família, a escola, a igreja e a mídia. Todas essas instituições colaboram na construção das identidades feminina e masculina, influenciando nas relações de gênero.

Segundo Finco (2003) os corpos de meninas e meninos passam desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização responsável por torná-los “mocinhas” ou “capetas”. Esse minucioso processo se repete, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, ela começa a se comportar como uma “verdadeira” menina: delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência.

Já para o menino, esse processo se dá ao contrário: na atribuição de tarefas dinâmicas e extrovertidas e, principalmente, com a privação da afetividade, não lhe sendo permitido, por exemplo, expressar-se pelo choro.

Crianças de ambos os sexos são igualmente agressivas, mas nesse processo características humanas como agressão, no sentido de satisfazer necessidades ao estimuladas para apenas um dos sexos, ao outro resta à passividade (VIANNA e FINCO 2006).

Se nós, educadores (as), pretendemos colaborar para construir uma sociedade realmente democrática, onde a igualdade entre mulheres e homens exista realmente e não apenas na lei, mas nas relações e práticas cotidianas, seja no trabalho, em casa, na política ou no lazer, é preciso que estejamos atentos em promover uma prática educativa não discriminatória desde a primeira infância.

Análise de uma proposta educativa discriminadora entre meninos e meninas

Baseado na obra de Gisela Preuschoff (2011) existem diferenças distintas, biologicamente determinadas, entre meninos e meninas, que são reforçadas ou reduzidas pelo comportamento dos pais e pelo ambiente. A autora relata que meninas e meninos são diferentes biologicamente.

Segundo ela, a capacidade motora das meninas é bem superior a dos

meninos, sua fala também desenvolve mais cedo. Aos 18 meses, a metade das meninas já dispõe de um vocabulário de 56 palavras enquanto os meninos só utilizam 28, as diferenças são confirmadas no vocabulário passivo.

A autora ainda salienta que fisicamente, meninas e meninos se diferenciam quando ainda são recém-nascidos, sendo acentuada essa diferenciação nos primeiros meses de vida: elas gostam mais do toque; muitas se acalmam e brincam sozinhas com mais facilidade do que eles; e elas frequentemente engatinham mais cedo.

Já para o autor Steve Bidduph (2011), os bebês meninos são menos sensíveis a rostos. Os bebês meninas têm um senso de toque mais apurado, meninos crescem mais depressa e ficam mais forte. Quando começam a andar, os meninos se movimentam muito e precisam de mais espaço para suas brincadeiras. Gostam de segurar e manipular objetos, fazendo altas construções com blocos educativos, enquanto as meninas preferem construções de pouca altura.

Na pré-escola, quando um novo colega é apresentado ao grupo, costuma ser ignorado pelos meninos, enquanto as meninas prestam atenção nele e se aproximam para ajudar.

E, infelizmente, os adultos tendem a tratar os meninos com mais rispidez.

Estudos demonstram que os pais abraçam e acariciam muito mais as filhas, mesmo quando recém-nascidas, e falam menos com os meninos. As mães dos meninos tendem a bater neles com mais força e com mais frequência do que o fazem com as meninas. (Bidduph, 2011, p. 5)

Desse modo, vivemos em uma sociedade em que as relações entre os sexos estão firmemente estabelecidas, os pais devem se atentar ao preconceito que existe em relação ao sexo, mas as crianças, em sua maioria, se desenvolvem de maneira muito diferente dos sonhos dos pais. Meninas nem sempre são calmas boas e meigas, assim como os meninos não são automaticamente corajosos, ativos e inteligentes, cada criança é única e tem personalidade própria, além das influências que recebem do ambiente. O comportamento feminino e masculino é aprendido, pois vivemos em uma sociedade em que as relações entre os sexos estão firmemente estabelecidas. E com a diferenciação sexual, começa o desenvolvimento de estruturas cerebrais masculinas e femininas.

De acordo com a autora Gisela Preuschoff (2011), socialmente existem dois tipos principais e contraditórios de meninas. Uma é da garota forte, autoconfiante, capaz de lidar com a mudança e disposta a ser bem-sucedida; a outra é a de que se sente inferiorizada, insegura e não consegue enxergar boas perspectivas para si. Mas há ainda as que se recusam pertencer a qualquer dos dois grupos. Assim, procuram encontrar posição e caminho próprios.

Brinquedos e gênero: coisas de menina, coisas de menino.

É possível verificar até agora que há diferenças entre meninas e meninos, porém os brinquedos não precisam necessariamente se diferenciar, como aponta Furlani (2011), o qual salienta que uma educação igualitária entre meninos e meninas começa pela não segregação na definição “do que” ensinar e “como” ensinar.

Tanto as informações compartilhadas quanto os meios para tal devem ser igualmente proporcionadas às crianças. Neste sentido, a classificação entre “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino” impede ao conhecimento e ao desenvolvimento das habilidades que o brinquedo proporciona e desenvolve.

Crianças de dois a quatro anos já sabem que existem brincadeiras próprias de meninos e meninas, como sabem, também, que existem brinquedos/objetos próprios de cada sexo.

Furlani (2011) orienta para uma reflexão imaginando meninas brincando de carrinhos e meninos brincando de casinha, com bonecas, etc. A manipulação, a interação, a exploração dos brinquedos pelas crianças permitiria: - o aprendizado de

habilidades específicas, como coordenação motora, reflexos, visão lateral; - o exercício de atitudes, como desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança; - experimentação para o exercício de funções futuras, como o de pai, de mãe, de professora, de professor, de irmão mais velho, de irmã mais velha, tutor, responsável.

Na maioria das vezes não é permitido essa experimentação pelas crianças, pois, o que incomoda de fato muitas vezes os professores, adultos, pais etc. é acreditarem cegamente que o brinquedo explicita e constrói a orientação sexual da criança.

A brincadeira nada mais é do que uma manifestação cultural, pois, apresenta-se como um meio para conhecer e observar a criança mais de perto, um momento em que a riqueza das relações favorece a produção da cultura infantil.

Os brinquedos oferecidos para as crianças estão carregados de expectativas, de simbologias e de intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm em seus corpos a manifestação de suas experiências. (FINCO, 2003, p. 60)

Desse modo, os brinquedos que a sociedade estabelece para a criança desde pequena ter contato, são brinquedos que apenas reproduzem de forma mascarada o que mais tarde farão em vida adulta. Brinquedos os quais correspondem a cada sexo. Para que meninos e meninas tenham oportunidades iguais na vida é necessário que saiam de estereótipos que determinam o que cada um deve fazer, mas para que isso ocorra é preciso pensar em uma educação diferenciada.

Preuschoff (2011) traz uma questão muito importante em relação a brinquedos, em especial a boneca Barbie que é “adorada” há mais de cinquenta anos. Tendo a aparência corresponde exatamente à idéia de estrategistas de marketing, uma mulher dos sonhos do homem mediano: jovem, esguia, de pernas longas, cabelos louros e seios fartos. Desse modo, crianças que possuam brinquedos desse tipo muitas vezes são induzidas a serem belas, formosas, e que tenham roupas caras o tempo todo. A pressão psicológica que a sociedade estabelece as mulheres para que tenham uma boa aparência é tanta, que muitas se curvam e acabam transferindo essa pressão para os filhos (as).

Preuschoff (2011), ainda traz uma lista de brinquedos que inclui coisas simples e que são disponíveis em quase toda a casa e que possivelmente permitirá a criança a criar suas brincadeiras de forma natural.

Brinquedos para os primeiros seis meses: materiais não tóxicos, como tampas plásticas, objetos de tecido ou madeira; materiais da natureza como pedras e folhas; objetos de formas variadas, como anéis, cubos, copinhos, fios de contas; brinquedos sonoros simples, como relógios musicais e sinos; peneiras, funis, água. Brinquedos para crianças de 7 a 12 meses: alimentos ao natural, como cenouras, bananas, maçãs; bolas; cobertas de tecidos, de algodão ou algum outro material, para engatinhar; recipientes com tampas de rosca, de tamanhos que não caibam na boca.

Brinquedos para crianças a partir de 1 ano: carrinhos para puxar e empurrar; tubos para se arrastar dentro; lençóis para fazer cabanas e cavernas; bolas e balões; brinquedos sonoros; instrumentos de percussão simples; blocos de construção de madeira.

Brinquedos para crianças a partir de 2 anos: acessórios para dramatização – chapéus, bolsas, superfícies planas para servir como balcão; bonecos, bichos de pelúcia; giz de cera, folhas grandes de papel; fantoches; quebra-cabeças simples.

Brinquedos para crianças a partir de 3 anos: acessórios para criar cenários ,como palcos, fazendas, castelos; tesouras sem ponta; caixa de pintura, cola; caixa de

ferramentas, bancada; maleta de médico etc.

De acordo com a revista Crescer (abril/2012) a convivência entre meninas e meninos pode ensinar muito entre si sendo que, na maioria das vezes, as crianças são estimuladas conforme a questão dos gêneros, como é exposta abaixo:

De menina para menino: demonstrar amor com pequenos carinhos, beijinhos e abraços torna a criança mais confiante; brincar com coisas delicadas exerce a coordenação motora fina; brincar de boneca e casinha é uma ótima maneira de aprender a cuidar de alguém quando adultos; ter capricho e cuidar da aparência ajuda na auto-estima e é até um estímulo à criatividade.

De menino para menina: lutar pelo que quer será um grande aprendizado tanto na infância quanto pela vida toda; correr, pular e explorar territórios estimula a percepção espacial e a prepara para desafios; brincar com jogos de estratégia estimula a capacidade de raciocínio e a busca de alternativas; usar ferramentas mais pesadas treina o corpo para suportar pesos; a paixão pela ciência e pela matemática pode abrir novos caminhos para a curiosidade e para a vida.

3 Metodologia

O método utilizado neste estudo foi a pesquisa descritiva, realizada através da observação sobre as práticas pedagógicas cotidianas e da entrevista realizado por questionário, demonstrando o próprio conhecimento em relação ao tema escolhido. A análise foi quantitativa e qualitativa em relação aos resultados obtidos na entrevista e qualitativa nas observações.

4 Resultados e discussões

As observações de como as educadoras se relacionam com as crianças e como são realizadas as práticas pedagógicas relacionadas ao gênero e sexualidade, se diferenciam entre as escolas.

Na creche onde abriga crianças de 1 ano a 3 anos, pode-se observar que o relacionamento entre as educadoras e as crianças no geral transmite um clima de harmonia. No momento das brincadeiras dirigidas é a educadora quem escolhe os diversos brinquedos oferecidos pela creche, sendo o jogo de encaixe, o brinquedo utilizado comumente entre meninas e meninos, onde as crianças de ambos os sexos construíam o que a imaginação permitia.

Mas quando foi perguntado aos meninos de 3 anos o que eles construíam, foram muito rápidos nas respostas –“há eu construí um trem”; outro: –“uma arma, carrinho” e fizeram destas construções o mais real possível. Já as meninas disseram:- “casinha, bolo, bolsa”; outras: “prédios, trem, e carrinhos”. Nas brincadeiras livres as meninas procuraram por elas mesmas e os meninos ficaram dispersos cada um com a sua forma própria de brincar. Brinquedos como boneca, panelinha, bichinhos de pelúcia foram os mais procurados pelas meninas e carrinho, bola, e bonecos pelos meninos.

Em alguns momentos foram oferecidos brinquedos como, boneca e carrinho, que foram expostos ao mesmo tempo para todos, ou seja, os dois brinquedos juntos no mesmo momento da interação, possibilitando a imposição de brinquedos para cada sexo. Não houve em nenhum momento a distribuição para todas as crianças apenas um tipo de brinquedo como, ou só carrinho ou só boneca. Desse modo, é claro perceber uma categorização dos brinquedos com relação ao sexo, como afirma Finco (2003):

Esse conjunto de construções categorizadas, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos podem estar relacionado à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança.

(FINCO 2003, p.98)

Portanto, um menino brincar de boneca ou uma menina brincar de carrinho não significa que eles terão uma orientação homossexual. “Qualquer possibilidade de

rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade” (FELIPE, 2000, p. 123)

Na EMEI, a observação foi com crianças de 4 a 5 anos, onde as experiências foram surpreendentes, a começar pela educação sexista que a professora apresenta a seus alunos como: separar atividades dirigidas por cor menina rosa, roxo e menino azul, verde e organizar a fila como uma de menino e outra de menina. As expressões da professora em relação à disciplina são sempre dirigidas de forma com que todos entendam que os meninos são sempre os bagunceiros e as meninas comportadas, como princesas. As brincadeiras entre eles são coletivas, mas eles mesmos se separam de acordo com o seu sexo.

Uma vez por semana as crianças levam qualquer brinquedo que eles queiram de casa para a escola e neste dia, considerado dia do brinquedo, observa-se que as meninas levam boneca carrinho de bebê, panelinhas etc. e os meninos carrinhos, bonecos, como o Homem-Aranha, etc. De maneira geral algumas dessas brincadeiras são mistas, mas em nenhum momento eles trocam brinquedos.

Dessa forma, é evidente notar que desde pequenos já sabem, de certa forma, separar-se por sexo, mas ainda não possuem malícia em relação a essa separação, naquilo que envolvem brinquedos, formas de brincar, pois são apenas induzidas para tal ação.

Considera-se que as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. (FINCO 2003, p. 95)

Portanto, ao observar as relações entre as crianças, foi possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados,

os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, e que contaminam a cultura da criança. Os adultos esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro. A seguir encontra-se uma tabela em forma de questionário para as professoras de ambas as escolas.

QUESTIONÁRIO

PARAPROFESSORES

ESCOLA A ESCOLA B

1- Qual é a sua formação acadêmica e quanto tempo já trabalha na área da Educação Infantil?

Formação:

80% das professoras possuem

Magistério e pedagogia

15% têm pós graduação em

psicopedagogia

5% têm pós graduação em

Educação Especial e Inclusão.

Tempo de trabalho:

5% das educadoras trabalham na

Educação Infantil mais de 10

anos

5% têm menos que 5 anos.

Formação:

80% das professoras possuem

pedagogia,

10% magistério e pedagogia

10% pós graduação em psicopedagogia.

Tempo de trabalho:

100% das professoras trabalham mais de 20 anos na Educação Infantil.

2- Qual é a sua concepção em relação as diversidades de gênero do sexo masculino e feminino?

50% das professoras responderam que tratam com naturalidade e mostram as diferenças entre os sexos, 40% respondeu que não há grandes diferenças quanto ao gênero e

10% não responderam devidamente a pergunta.

40% das professoras pensam que não há muita diferença quanto ao gênero,

50% disseram que desenvolvem trabalhos não contendo estereótipos,

10% das professoras vêem com retratação os papéis sociais sendo que o professor deve apenas intervir em conflitos pessoais e não nas escolhas dos brinquedos.

3-Assinale quais são os brinquedos pedagógicos disponíveis em sala de aula para as crianças meninas e meninos?

90% das professoras assinalaram brinquedos específicos para meninas e brinquedos específicos para meninos,

10% referem-se a outros brinquedos para ambos os sexos como: sucatas, revistas, livros, encaixe e jogos simbólicos.

90% das professoras assinalaram brinquedos específicos para ambos os sexos,

10% responderam que não há diferenças por gênero e acrescentaram brinquedos como: quebra-cabeça, fazendinha e jogos pedagógicos.

4-Quais são os brinquedos preferidos por meninas e

meninos?

100% das professoras responderam que ambos brincam com qualquer tipo de brinquedo.

85% das professoras responderam que não há brinquedos específicos para cada sexo,

15% responderam que os brinquedos preferidos por meninas são: casinha e boneca, e 10

dos meninos carrinho e bola.

5-O que acontece nas brincadeiras mistas?

30% responderam que as crianças ocupam lugares de adulto como: ser mãe e pai,

70% responderam que as crianças brincam normalmente sempre disputando brinquedos.

100% das professoras responderam que ambos brincam por igual.

6- Como educadora o que acha se uma menina brincar de carrinho e um menino brincar de boneca? Como você intervém nessa situação?

100% das professoras responderam que ambos os sexos brincam com brinquedos masculinos e femininos, nenhuma intervém em nenhum aspecto.

80% das professoras responderam que agiriam com naturalidade e não interferia, pois a referência da criança são os pais,

20% responderam que as crianças brincam com qualquer tipo de brinquedo não têm preferência, apenas interviria em casos de conflitos pessoais.

7-Você acredita que o papel do educador pode influenciar a construção do desenvolvimento do gênero masculino e feminino nas crianças? De que forma?

70% acreditam que o papel do professor pode contribuir através

de um trabalho pedagógico que evite o preconceito, 30% responderam que o professor pode sim influenciar dependendo do comportamento que professora demonstrar em suas atitudes.

80% das professoras responderam que a educadora deve sim, mostrar as diferenças de gênero, e

20% acreditam que o educador não influencia nessa questão.

8- Qual seria a sua postura se um pai indagasse você ao ver seu filho (a) brincando com brinquedos opostos ao seu sexo? Isso já aconteceu?

65% responderam que não aconteceu e que se acontecesse explicaria aos pais que é natural, para

35% das professoras já aconteceram, elas mostraram aos pais que as crianças não têm maldade.

70% das professoras responderam que nunca aconteceu, mas se acontecesse explicaria aos pais a importância do faz de conta e que as crianças têm apenas curiosidade em conhecer brinquedos diferentes, Para 30% das professoras nunca aconteceu, mas interviria nas brincadeiras afastando o preconceito e explicaria aos pais que brinquedos não retratam a sexualidade.

9- Você já vivenciou em seu trabalho situações semelhantes a estas perguntas? Ou gostaria de relatar outras experiências?

90% das professoras nunca vivenciaram outras experiências, 10% vivenciaram e uma delas relatou que um aluno dela só brincava de boneca, pois sua irmãzinha havia nascido.

80% das professoras já vivenciaram, pois para elas as crianças já vão para escola com noção de que menina brinca de

boneca e menino de carrinho.
20% nunca vivenciaram.

Observa-se, nesta tabela, algumas respostas mais relevantes de ambas as escolas, a começar pela primeira pergunta, em que todas as professoras são formadas em pedagogia, algumas possuem pós-graduação e todas já possuem alguns anos de experiência. Portanto, são profissionais que estão em campo atuando e que são autoras fundamentais na aprendizagem do aluno, o que de certa forma, é necessário destacar que são “profissionais”.

Na segunda questão, maior parte respondeu que tratam com naturalidade a questão do gênero, onde mostram as diferenças entre os sexos, e desenvolvem trabalhos não contendo estereótipos. Mas na terceira questão se contradizem e 90% assinalaram os tipos de brinquedos específicos para meninas e meninos, ou seja, condicionam uma educação sexista e estereotipada. Na quarta questão todas respondem que meninas e meninos brincam com qualquer tipo de brinquedo, ou seja, se contradisseram com relação à terceira pergunta.

Na sétima questão, grande parte respondeu acreditar que o papel do educador deve contribuir através de um trabalho pedagógico e evitar o preconceito. Dessa forma, ficou claro perceber que as professoras, de ambas as escolas, algumas vezes defendem uma educação não sexista, de não estereótipos e preconceitos e outras se contradizem no que defendem.

Contudo, o professor (a) deve adquirir conhecimentos de como trabalhar uma educação não sexista na sala de aula, evitando estereotipar os livros pedagógicos. Fica claro perceber que ainda há professores que se limita falar sobre uma educação de gênero, uma educação de igualdades sociais, etc. trazendo consigo, muitas vezes, conceitos já possivelmente pré-estabelecidos, enraizados em si e o transfere aos alunos, sem a consciência do que estão fazendo, pois culturalmente o preconceito existente entre homens e mulheres, estabelecidos logo que nascem.

De certa forma, o educador (a) deve ter em seu currículo pedagógico uma educação de igualdades quebrando qualquer preconceito existente em sala de aula, pois possui autonomia para assim se desejar oferecer, bases de educação igualitária onde o aluno possa por si mesmo construir sua própria identidade, sabendo transgredir qualquer preconceito que possa ter um dia.

[...] a infância é falada na voz do adulto e de acordo com o seu pensar [...], esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade [...] e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual e único. (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p. 34)

5 Considerações finais

Relações de gênero na escola: qual é o papel do professor?

De certa forma, o ambiente que as escolas proporcionam parece destinado a educar senhores experiente e não crianças esbanjando energia. Todos devem ficar quietos, bonzinhos e dóceis. A estimulação não parece fazer parte de tal tipo de aprendizagem, sendo que, muitos professores ainda consigam levar prazer e energia para suas aulas e muitas crianças embarquem nesse espírito. A escola se apresenta como um importante instrumento de normalização e disciplinamento dos gêneros e das sexualidades. As representações que são dadas para as identidades de gênero, estão presentes no interior da escola, do currículo escolar, dos livros didáticos e paradidáticos, das falas dos professores e no cotidiano das relações humanas.

Portanto, essas representações de identidade de gênero não são definitivas, pois podem ser mudadas ao longo da vida, já que são constitutivas de elementos sociais,

históricos, educacionais, cabendo a escola aceitá-las ou não.

Uma educação de gênero na escola começa com a disponibilidade de brinquedos infantis, sem restrição ou qualquer segregação de acesso baseada no sexo da criança e também que promova atividades onde a criança reflita sobre o respeito também aos animais domésticos como meio de desenvolver a afetividade que muitos não sabem o que é.

Dessa forma, o papel do professor (a) é importante no processo de aprendizagem, sendo ele (a) principal representante da educação, ao qual compete conduzir o processo de reflexão que possibilite ao aluno adquirir autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos.

O professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, suas crenças e suas opiniões como sendo verdades absolutas ou princípios a serem seguidos. Nesse sentido, Nunes e Silva (2000, p.106) dizem que o (a) docente precisa constantemente “[...]fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas”.

A educação que as crianças recebem no âmbito familiar muitas vezes é uma educação sexista discriminadora e estereotipada, mas o professor (a) deve evitar a criação de estereótipos dentro da sala de aula que definem as meninas como comportadas, delicadas, sensíveis, vaidosas, elegantes, frágeis em contraposição os meninos autoritários, esportivos, bagunceiros, agressivos.

Louro (1997) sugere que o (a) educador (a) invente novas formas de dividir grupos, promova debates sobre representações encontradas nos livros didáticos, revistas, filmes, etc. recriando os textos numa perspectiva não-sexista, mas...

[...] transformar as relações de gênero é algo que vai muito além do que juntar meninos e meninas nos trabalhos escolares ou dar o mesmo presente a meninos e meninas no dia das crianças. Não é uma mudança apenas racional, pois mexe com as emoções, com relações investidas de afeto, além de incidir nas estruturas institucionais. (ALBERNAZ e LONGHI, 2009 p.89)

A escola é marcada por relações sociais de gênero. Dessa forma, professoras e professores devem refletir sobre suas práticas no que diz respeito ao tratamento de alunos e alunas, pelo fato da vida ser marcada de processos históricos, culturais de produção dos diferentes significados masculinos e femininos que fundamentam as relações sociais refletindo-se nas relações estabelecidas dentro da escola e da sala de aula (VIANNA, 1997).

Portanto a escola, sendo um espaço democrático, deve permitir aos professores que transfiram para seus alunos, conhecimentos, os quais se tornam necessários para uma relação aberta e afetiva, onde os alunos saiam da escola conduzidos a viverem de forma saudável, confiante e determinados quanto às relações entre homens e mulheres, evitando assim, qualquer preconceito ou discriminações.

Assim, a escola possui um importante papel na sociedade no sentido de transformá-la e desse modo, não pode deixar de assumir sua responsabilidade em relação às identidades de gênero, pois é papel da escola em assumir um posicionamento acerca da formação dessas identidades principalmente na intenção de desmistificar essa diferenciação problematizando se essas características ditas “naturais” são realmente inatas ou social e historicamente construídas, pois ao tomar uma postura neutra, ela acaba contribuindo para o aumento da diferença entre homens e mulheres. Sendo perceptível quando meninas e meninos se identificam e se diferenciam do sexo oposto. A escola deve estar continuamente em parceria com professores, mostrando sempre ao aluno a importância na construção da cidadania sendo que, precisam ser preparado para as diversidades do modo onde cada indivíduo possa viver sua própria infância e sexualidade.

É necessário ainda que a escola contribua para a superação de preconceitos e desigualdades através de implementação de idéias e valores que não reforcem a

concepção de um mundo masculino superior ao feminino, mas que estabeleça condições de igualdade para ambos os sexos.

A escola e o professor devem, portanto, incorporar o debate das questões de gênero eliminando as divisões por gênero, facilitando a interação de ambos os sexos na hora do recreio, desenvolvendo trabalhos que abordem a questão da sexualidade, relações de gênero e sobre textos sexistas e preconceituosos.

Com relação aos pais na educação de seus filhos, a escolha de uma escola deve primeiramente buscar conhecer a declaração de metas educacionais e as opiniões sobre os papéis exercidos por meninos e meninas. A escola de modo geral deve permitir que os pais tenham a oportunidade de participarem das atividades realizadas dentro da escola sendo que os mesmos devem contribuir para que não se espere de meninos e meninas adesão a antigos papéis, ou seja, os estereótipos ligados ao sexo.

Por fim, a escola pode e deve contribuir muito para que aconteçam mudanças na concepção de gênero possibilitando a construção de novas relações entre homens e mulheres pautados em princípios de igualdade e justiça, desenvolvendo assim uma cultura democrática e participativa.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, da saúde, do amor e da sabedoria. À faculdade que me proporcionou a oportunidade de adquirir novos conhecimentos. Ao curso de Pedagogia, e em especial a coordenadora Bárbara Barros Chacur Rodrigues. A orientadora Cláudia Fabiana Gaiola Orfão, pela imprescindível orientação acadêmica. A todos os professores (as), que fizeram parte desta história. A todos os funcionários que contribuíram para um ambiente saudável. A toda minha família, em especial aos meus pais, que me ajudaram muito, ao meu esposo pela paciência, amizade e compreensão durante estes quatro anos e a minha filha que eu amo tanto. Aos meus amigos da faculdade que estiveram ao meu lado todos os dias. Obrigada a todos.

Referências Bibliográficas

- ALBERNAZ, Lady Selma; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: **interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.
- BIDDUPH, Steve. **Criando meninos** 2ed. SP: Fundamento Educacional, 2011.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; Ribeiro, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tema transversal**. Campinas: Moderna, 1999.
- FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. Educação e Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), p. 54-87, 2000. In: GALLARDO, Gómez; VALENZUELA, Malu. **Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola**.
Cadernos Sempre viva Organização Feminista- SOF, gênero e educação.
- FINCO, Daniela. **Relações de Gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pro-posições, dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol.14, n3, (42), 2003.p.89-102
- FURLANI, Jimena. Educação sexual- possibilidades didáticas, In: Louro, Guacira Lopes. NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana V.(orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-81.
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula : relações de gênero,**

- orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Jimena Furlani. BH: Autêntica ,2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação- Uma perspectiva pós-estruturalista** 3ed. Petrópolis: Vozes, 1999
- LOURO, Guacira Lopes (organizadora). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.
- NUNES César, Silva, Edna. **A educação sexual da criança : polêmicas do nosso tempo.** Campinas. Autores associados, 2000.
- PREUSCHOFF, Gisela. **Criando meninas.** 2ª ed: Editora Fundamento Educacional, 2011
- ROGÉRIO, Cristiane CARPEGIANI, Fernanda. Revista Crescer, **Meninos e Meninas faz diferença na hora de educar?** Abril 2012, p.53-61.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol.20, nº2, jul\dez. 1995. P. 71-91.
- SÃO PAULO (cidade). Secretária do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação: caderno para professores.** Autores diversos – São Paulo, Secretária Municipal de Educação, 2003. 88p.
- VIANNA, Claudia e Finco, Daniela. **Cognição, comportamento e habilidades entre meninos e meninas: será que o sexo biológico faz mesmo diferença?** Revista Viver Mente & Cérebro, coleção A mente do bebê, SP, 17 nov. 2006.

A MOTIVAÇÃO COMO EIXO NORTEADOR DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS

Amanda Garcia Santos¹
Maria Regina Peres²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a motivação em sala de aula, analisar a visão dos professores sobre os alunos que apresentam baixo rendimento escolar e por isso são caracterizados como portadores de problemas e dificuldades de aprendizagem. Segundo estudiosos eles são assim distinguidos por apresentarem padrões considerados não compatíveis com o que é esperado pela escola. Os procedimentos metodológicos estão baseados em uma pesquisa bibliográfica e em estudo de caso. Na pesquisa bibliográfica trouxemos a contribuição de autores que enfocam o tema motivação em sala de aula. Para o estudo de caso, realizamos entrevistas com professores, questionando o porquê dos alunos se encontrarem desmotivados, o que se realiza para motivar os alunos e se a falta de motivação pode ser considerada como um dos aspectos responsáveis pelo fracasso escolar. Com isto visamos melhor compreender o que ocorre no contexto educacional. Os resultados obtidos indicam que os docentes consideram imprescindível que seus alunos estejam motivados. Assim torná-se necessário a realização de atividades diversificadas, prazerosas, motivadoras da aprendizagem. Os entrevistados também destacaram a importância da participação da comunidade no acompanhamento dos projetos a serem desenvolvidos pela escola. Esses projetos despertam grande interesse quando se relacionam a realidade do educando e consequentemente da comunidade escolar.

Palavras-chave: motivação, dificuldades, aprendizagem, Intervenções.

Abstract

This paper aims to reflect on the motivation in the classroom, analyzing the views of teachers on students who have low academic performance and are therefore characterized as having problems and learning difficulties. According to scholars so they are distinguished by present standards considered not compatible with what is expected by the school. The methodological procedures are based on a literature review and case study. In literature brought the contribution of authors who focus on the theme motivation in the classroom. For the case study, we conducted interviews with teachers, questioning why the unmotivated students meet, which is held to motivate students and lack of motivation can be considered as one of the aspects responsible for school failure. With this we aim to better understand what happens in the educational context. The results indicate that teachers consider it essential that students are motivated. So make it necessary to carry out diversified activities enjoyable, motivating learning. Respondents also highlighted the importance of community participation in the monitoring of projects to be developed by the school. These projects are interesting when we relate the reality of educating and consequently the school community.

Keywords: motivation, difficulties, learning interventions.

¹ Aluna do curso e Pedagogia 2012, Faculdades NetWork – Avenida Ampélio Gazeta, 2445, 13460- 000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: amandabeautyglow@hotmail.com)

² Professora Maria Regina Peres – Dra. Em Psicologia da Educação, Mestre em Metodologia do Ensino (peresmr@hotmail.com)

1. Introdução

Esse artigo foi desenvolvido considerando a temática que envolve a motivação do aluno para a aprendizagem em sala de aula durante o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista possibilidades para desenvolver motivação no mesmo em estudar, já que o fator de motivação humana esta sujeito a algumas situações e necessidades.

Para compreendermos o processo de ensino aprendizagem e os porquês da não aprendizagem, para alguns alunos, é necessário conhecermos um pouco da historia da educação, bem como os desafios para ensinar. Conhecendo a educação brasileira não se pode ignorar a necessidade de motivação para que o aluno adquira o saber mais conhecimento. Mas, como e por que motivá-lo? A história nos auxilia no entendimento do passado, e nos impulsiona a refletir sobre o presente, para buscarmos alternativas para o futuro.

É neste sentido que a afetividade está presente na relação professor-aluno, estabelecendo a intencionalidade do sujeito-objeto. O sujeito quer conhecer especialmente o que tem sentido para sua vida. A intenção do sujeito (aluno) com o objeto (conteúdos escolares) revela a necessidade de efetuar uma educação permanente, pois continuamente os pressupostos estão revisitando os objetos no sentido de conhecer novas faces destes objetos.

Motivar, estimular esta curiosidade é criar um ambiente afetivo em que o aluno sentirá prazer, alegria em querer conhecer sempre mais. Na escola, a natureza da experiência afetiva seja ela prazerosa ou aversiva em seus extremos, dependerá de como o professor irá planejar suas atividades, bem como, quais mediações irá utilizar com os livros, materiais didáticos, apoio técnico, para realizar seu trabalho pedagógico (LEITE, 2006). Neste sentido, por meio do prazer e do desprazer pelo ato de educar revelado no desenvolvimento da prática pedagógica que se constata como o aprendizado pode mobilizar incentivar, ampliar ou não os conhecimentos do educando.

Desta forma, procurando responder aos desafios do momento presente e buscando construir um projeto educacional que seja crítico e transformador da sociedade, torna-se urgente e necessário, sensibilizar os docentes para que incorporem nesse projeto ações que se revertam em melhorias no desenvolvimento da afetividade.

2. A Aprendizagem e a Motivação do Aluno

No início do século XX, tanto na Itália quanto em outros países, as crianças que não aprendiam rapidamente eram taxadas de preguiçosas. Aos alunos não era dada a possibilidade da crítica. Falar era proibido. Os alunos deveriam sentar em suas carteiras sem o direito de se mexer. A escola não era considerada um espaço onde se pudesse experimentar manipular objetos, enfim descobrir um universo.

No entanto, o professor era o transmissor de conhecimentos e as crianças aprendizes passivos, prejudicando seu desempenho escolar, pois os mesmos encontravam-se desmotivados para realizar tais tarefas. As crianças frequentavam a escola com objetivo de serem treinadas para a vida adulta, pois quanto mais cedo estivessem preparadas e equipadas para trabalhar, melhor resultados produziam. Enquanto isso deveriam permanecer passivas, omissas e obedientes. Era exigido que a criança se adaptasse ao jeito de viver do adulto, portanto, o oposto à sua natureza durante os primeiros anos de vida.

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança com o universo escolar. Ela inicia sua vivência com o conhecimento sistematizado na escola. Sua visão de mundo, de homem, de sociedade está em construção e se consolidará tendo como referencial as

relações sociais, a cultura na qual está inserida e também o processo de ensino e aprendizagem ao qual será envolvida.

Segundo Montessori (1976):

Para se criar uma escola nova, onde haja diferenças individuais, um espaço onde o professor não seja apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um mediador entre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a ação da criança frente a este universo fundamentado basicamente pelos seguintes princípios: mobiliário e material adequado; espaço para trabalhar em grupo e individualmente; organização do ambiente; cada criança tem seu ritmo próprio; respeito mútuo e responsabilidade desde cedo e liberdade para o desenvolvimento de potencialidades. (MONTESSORI, 1976 p.65).

Assim se ressalta a criação de um ambiente que contemple ao mesmo tempo o aprender e o educar para vida com prazer. Diante das reflexões desencadeadas por esta pesquisa bibliográfica fica claro que autores defendem a ideia da motivação para aprendizagem. Além disso, as referências abordam que o brincar e a afetividade são importantes e essenciais para contribuir no processo ensino aprendizagem. Entretanto, a afetividade e a cognição devem estar entrelaçadas, constituindo-se, componentes significativos no desenvolvimento do sujeito. Cunha (2008, p.50), ressalta que “muitas dificuldades de aprendizagem são de origem afetiva”.

Ainda em relação a importância do envolvimento afetivo na construção do processo de ensino e aprendizagem destacamos as contribuições de Debortoli (1999), Chalita (2003), Santos (2004).

Nos estudos de (DEBORTOLI, 1999, p.116), temos que a importância do brincar e o “[...] gesto lúdico é a capacidade que os seres humanos têm de encontrar brechas na realidade imediata, tornando possível sua ressignificação, e trazendo a esperança de sua transformação”. Neste sentido, a mediação entre o interesse em aprender, e os meios motivacionais escolhidos para isso, são fatores que não se pode ignorar.

Muitas são as alternativas para a transformação e libertação, e muitas são as dimensões que podem ser analisadas quanto à educação infantil. Segundo Chalita (2003, p.122) “[...] a tarefa da educação [é uma] forma de preparar para a vida, como um todo, construir homens e mulheres capazes de não apenas viver, mas, principalmente, entender a vida e participar dela de forma intensa”.

Também encontramos em Santos (1997, p.12), a explicitação da importância da ludicidade no desenvolvimento como aspecto que facilita a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento pessoal, social e cultural bem como colaborando para uma boa saúde mental. Ele acrescenta que o elemento lúdico “[...] prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”. Assim, a importância, do lúdico como fator motivacional no processo de aprendizagem é evidente e indiscutível.

Diante disto, constatamos a importância do estabelecimento de vínculos afetivos e a necessidade do lúdico inserido no planejamento de aula, pois são meios que favorecem um desenvolvimento significativo no processo ensino aprendizagem, favorecendo a compreensão dos conteúdos aplicados, e alcançando os objetivos esperado pela docente. Portanto, esses fatores devem ser indispensáveis para a metodologia aderida pelo mesmo, buscando sempre inovar, analisar, avaliar se de fato o que está programado vai prover em resultados positivos, ao contrario, diante da necessidade e circunstância, o professor deve modificar e efetuar alterações em seu plano de aula para que possa favorecer o empenho de todos e motiva-los a realizar as atividades.

Alguns problemas que podem dificultar a aprendizagem e a motivação do aluno

Os diversos fatores que podem contribuir na aprendizagem do aluno indicam que é impossível atribuir causas únicas para explicar o problema das dificuldades de

aprendizagem, e até mesmo da indisciplina nas escolas. Isto exige maior empenho e cuidado por parte do professor para não atribuir ao aluno apenas a responsabilidade do mau comportamento ou do desinteresse pelo aprender.

Segundo Vasconcellos (2000), temos que:

Diante dos problemas com os alunos, antes de “procurar saber se é problema de família”, seria importante procurar saber se não é problema da escola. Sabemos que muitas vezes as informações que os educadores dispõem sobre os alunos acabam sendo usadas contra o próprio aluno: tudo passa a se explicar, por exemplo, “porque os pais são separados”, isentando a escola de buscar suas responsabilidades. (VASCONCELLOS, 2000 p.22)

Para a maioria dos professores, os comportamentos indesejáveis dos alunos representam o caos do contexto escolar e do processo de ensino e aprendizagem, enquanto que para uma minoria de professores, os mesmos comportamentos podem representar mensagens ou sinais da necessidade de mudança de regras e normas do ambiente escolar e da prática docente. Assim, tanto o aluno indisciplinado como o aluno que apresenta os mesmos atos em decorrência de sofrer um transtorno psiquiátrico, almejam por mudanças visando uma melhor adaptação, uma melhor harmonização com o contexto escolar.

Portanto temos o desafio trabalhar promovendo “[...] a autêntica aprendizagem que ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender, isto é, quando está motivado. É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender.” Haidt (2003, p.47).

Assim, a motivação torna-se um requisito essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Devemos, entretanto considerar esta possibilidade tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende. Afinal este é um processo em parceria alunos e professor.

De acordo com Tapia e Fita (2003, p.31) “[...] a aprendizagem é movida, pelo estabelecimento de um interesse, de uma meta, de um objetivo. Com isto, se constata a necessidade de se desenvolver a motivação em sala de aula.” Essas ideias ampliam a necessidade da parceria entre professores e alunos, que motivados deverão propor ações visando atingir os objetivos.

Também contribui para motivar o aluno a busca de estratégias diferenciadas pelo professor. Temos situações em que o professor prepara uma atividade por achar que prenderá a atenção do aluno que os levará adiante, que os fará buscar as informações que eram necessárias, porém, ao executá-la, não consegue o envolvimento que esperava. Situações como essa revelam que nem sempre os alunos percebem o valor dos trabalhos escolares, não conseguindo entender a necessidade da aprendizagem com isto não se envolvem com os trabalhos escolares. Segundo Balancho e Coelho (1996), “[...] a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. Assim a motivação pode ser entendida como um processo que vai produzindo sentido às ações, impulsionando novas ações.

Para que haja realmente a motivação e que torne a aprendizagem ativa é necessário encontrar formas de ações motivadoras e saber colocá-las em prática.

Segundo Bzuneck, (2000, p.10) a motivação para o contexto de sala de aula possui características especiais diferentes da motivação para outras atividades humanas como o esporte, o lazer, o trabalho. Assim ela deve constantemente ser retomada e reavaliada.

Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p.5) a ausência de motivação induz a queda no investimento e na qualidade das aprendizagens. Acrescido a isto temos que “[...] à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias” (BUROCHOVITCH & BZUNECK 2004, p.5).

Diante do exposto observa-se que se discute programas, conteúdos, metodologias e se esquecem de questões subjetivas que envolvem seus atores. É inquestionável a

importância e a influência que a escola exerce sobre o indivíduo, e o professor tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento dos alunos. É importante que o profissional considere a vida emocional dos alunos, conhecendo-os a fim de garantir melhores interações na sala de aula.

As experiências nos revelam que saber lidar com as circunstâncias emocionais na sala de aula, administrar com afeto e carinho as diversas situações que ocorrem nos garante um maior e melhor desenvolvimento das atividades educativas. A falta de sensibilidade para estas questões pode provocar desgaste tanto para o professor, quanto para o aluno. Conversar com o aluno fora da sala de aula, conhecer seus planos e desejos, interessar-se pela sua vida, ser seu amigo, são aspectos muito importantes na relação, e que podem despertar no aluno a vontade de ficar perto do professor e aprender. Sabemos que nem sempre isso é possível, devido a certos entraves como carga horária, distância da escola e acúmulo de aulas entre outros. Mas, se o professor puder participar e contribuir, fora dos horários normais, com certeza criará com alunos e com a comunidade, vínculos afetivos e mais sólidos, sendo o afeto um contribuinte fundamental para desenvolver confiança e assim uma intimidade mais próxima do professor e facilitar os alvos de ambos, tanto do professor em aplicar a matéria e aguardar resultados esperados de seus alunos, quanto dos próprios alunos que considerarão as atividades com vontade e interesse em relação a sua aprendizagem. Porém, o professor deve esclarecer aos alunos a importância do determinado conteúdo trabalhado, para que os mesmos compreendam o significado do assunto e assim possam considera-los em seu dia-dia e motiva-los a entender com relevância.

Assim considerando a importância desses referências que envolvem a motivação e o processo de ensino e aprendizagem realizamos esta pesquisa visando refletir sobre a motivação em sala de aula entrevistando docentes que atuam no ensino fundamental e que devem motivar seus alunos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo sobre a motivação em sala de aula, buscamos identificar os elementos relevantes do contexto educativo, relacionados com os processos motivacionais que envolvem os alunos durante o ensino e a aprendizagem. Assim desenvolvemos um estudo de caso visando investigar ações que podem motivar os alunos. O estudo de caso segundo Yin (2001, p.42), é uma atividade “empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário composto seis questões envolvendo o tema motivação, suas possíveis causas e ações desencadeadas por docentes visando evitar situações desmotivadoras. Visamos com isto, enriquecer a reflexão sobre a temática em questão, com novos dados e questionamentos provenientes de dados coletados junto a docentes do ensino fundamental.

Escolhemos ao acaso três docentes de ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Sumaré, interior do estado de São Paulo. Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora.

A seguir apresentaremos os resultados obtidos juntamente com a análise dos dados.

4. Resultados Obtidos e Análise

A proposta inicial era de realizarmos um estudo de caso com três docentes, ao procurarmos os docentes na escola, um deles se recusou a participar da pesquisa alegando falta de tempo para responder o questionário.

Assim consideramos neste estudo, as respostas de dois docentes. Os docentes participantes da pesquisa possuem acima de dez anos de exercício profissional. A seguir apresentaremos as questões e as respostas obtidas.

Inicialmente perguntamos se os docentes consideram seus alunos motivados ou desmotivados. Ambos responderam que a grande maioria dos alunos é desmotivada.

Na segunda questão abordamos porque os docentes consideram os alunos desmotivados. Obtivemos como resposta que um dos fatores reside no fato de que a escola não mudou frente aos desafios tecnológicos e científicos. Além do fato da desvalorização da escola pelos próprios governantes e pela mídia. Um dos entrevistados enfatizou que a escola tem se constituído em uma entidade assistencialista, onde os pais simplesmente deixam os filhos enquanto trabalha. Essa entrevistada acrescentou que quando os pais são desmotivados os filhos também são desmotivados.

Na terceira questão abordamos as ações realizadas pelos docentes para motivar seus alunos. Os participantes destacaram as seguintes ações: atividades de entrevistas, teatro, danças projetos, exposições e aulas bem planejadas. Um dos entrevistados enfatizou que no momento a escola está desenvolvendo um projeto sobre as cinco regiões brasileiras e que para finalizar a comunidade será convidada a participar sendo oferecidas comidas típicas de cada região estudada. Segundo a entrevistada, esse projeto motivou muito os alunos.

Na quarta questão enfocamos se os docentes consideram a falta de motivação como um aspecto responsável pelo fracasso escolar. Por unanimidade os participantes destacaram que sim, sem a menos dúvida.

Na quinta questão solicitamos que os entrevistados indicassem as atividades que consideram fundamentais para motivar o aluno em sala de aula. Obtivemos com resposta as seguintes atividades: as que os tirem das posições de carteiras enfileiradas, a ausência de cópias de lousa e de livros, as salas silenciosas, a atualização metodológica, aulas bem planejadas com atividades diversificadas, contextualizadas e desafiadoras.

Na sexta questão enfocamos se a relação professor aluno pode contribuir para ampliar a motivação do aluno. Os participantes da pesquisa responderam que sim. Um deles complementou que quando essa relação é favorável o ambiente também torna favorável a aprendizagem.

Diante dos resultados obtidos podemos constatar que os docentes entrevistados valorizam ações diferenciadas na prática docente em especial as que consideram uma maior participação do aluno. Essa participação se revelou como elemento essencial para a motivação bem como para a efetivação de um melhor relacionamento entre os alunos e o professor e também entre os próprios alunos.

Considerando os resultados obtidos também foi possível identificar a necessidade de um novo olhar para o fato da falta de motivação que o aluno demonstra na sala de aula. Embora o cotidiano educativo possua fortes implicações na motivação tanto de professores como de estudantes, foi possível constatar que os professores são mais fortemente motivados quando vivenciam situações em que compartilham com seus colegas e com a comunidade os resultados de seu trabalho. Isto pode ser constatado quando uma das participantes da pesquisa fez questão de relatar o projeto que está sendo desenvolvendo na sua escola e o envolvimento escola e comunidade.

Para realizar as tarefas no cotidiano escolar é necessário que não só os alunos sejam motivados, mas também os professores caso contrário será impossível atrair a atenção dos alunos, pois o aluno sempre quer novas motivações. Torná-se necessário ainda que o professor crie situações que auxilie na aprendizagem. O aluno deverá perceber que na escola também tem atividades prazerosas para isso, o professor precisa criar situações que gere discussões, debates, para que o aluno possa avaliar seu próprio desempenho em sala de aula e assim aumentar sua auto estima.

Segundo Tapia, (2005):

“A aprendizagem é uma construção que o aluno realiza sobre a base do estado inicial ao incorporar a nova informação em seus esquemas cognitivos”. A aprendizagem é movida, entretanto, pelo estabelecimento de um interesse, de uma meta, de um objetivo. Daí a necessidade de se desenvolver a motivação em sala de aula. (TAPIA, 2005 p.67 e 68)

5. Considerações finais

Diante do exposto observamos que se discutem programas, conteúdos, metodologias e se esquecem de questões subjetivas que envolvem seus atores. É inquestionável a importância e a influência que a escola exerce sobre o indivíduo. Com isto, o professor tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento dos alunos. É importante que o profissional considere a vida emocional dos alunos, conhecendo-os a fim de garantir melhores interações na sala de aula.

As experiências revelam que saber lidar com as circunstâncias emocionais na sala de aula, administrar com afeto e carinho as diversas situações garante um melhor desenvolvimento das atividades educativas. Ao contrário, a falta de sensibilidade para estas questões pode provocar desgaste tanto para o professor, quanto para o aluno.

Conversar com o aluno fora da sala de aula, conhecer seus planos e desejos, interessar-se pela sua vida, ser seu amigo, são aspectos muito importantes na relação, e que podem despertar no aluno a vontade de ficar perto do professor e aprender. Sabemos que nem sempre isso é possível, devido a certos entraves como carga horária, distância da escola e acúmulo de aulas entre outros. Mas, se o professor participar e contribuir, em outros momentos, irão estabelecer vínculos afetivos e mais sólidos com alunos e comunidade. A exclusão do afeto no processo educativo vai definir o que vai acontecer na sala de aula, se os alunos aprenderão ou não. Segundo Fernandes (2005), a indiferença é a falta de afetividade. Você fica sem a possibilidade de sentir alguma coisa diante do que acontece no mundo. Você se posta na vida como um objeto e não como um sujeito.

Por fim, despertar interesse e curiosidade nos alunos exige modificações no planejamento de aula, realizando mudanças na metodologia e nos conteúdos que serão trabalhados. O professor, ao realizar o plano de aula, deve considerar fatores que geram resultados significativos no desempenho dos alunos. Pensar o que trabalhar, como aplicar e quando empregar são ações indispensáveis para provocar estímulos, vontades, curiosidades, interesses e assim despertar nos alunos apreço pelas atividades aplicadas e conseqüentemente realiza-las motivados. O professor, agindo dessa forma, estabelecerá uma intimidade próxima do seu aluno, desenvolvendo confianças entre ambas as partes, contribuindo para um trabalho eficiente e significativo para o aluno.

6. Referências Bibliográficas

- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001
- BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CHALITA, Gabriel. **Educação. A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2003.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Equilibrando sobre um arame de farpas: infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz**. 1995.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e terra, 2004
- Haidt, Regina Célia Cazaux. **A interação professor-aluno. Didática geral.** 7°. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KAURAK, Fabiana. **Motivação no ensino e na aprendizagem.** Ed. Rio de Janeiro:Aurora, 2008.
- MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Motivação na aprendizagem.** Disponível em: < http://sitededicas.uol.com.br/art_motivacao.htm >. Acesso em: 01 de outubro de 2012.
- MONTESSORI, M. **A criança. Tradução de Luiz Horácio da Matta.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, s.d.1976
- PILETTI, Nelson. **O que é aprendizagem. Psicologia educacional.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- PILETTI, Claudino **A motivação da aprendizagem.** 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SANTOS, Gilvanete Vieira.**Da Relação professor - aluno: refletindo sobre sua relevância na prática pedagógica sob a ótica da motivação.** ed.São Paulo: Libertad, 2000.
- TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturra. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 2000.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA QUANTO A INFLUÊNCIA DA MÍDIA TELEVISIVA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Graziela Pereira Maciel¹

Resumo

Este trabalho visa identificar a influência da mídia no comportamento das crianças, principalmente que estão na fase da educação infantil ao final do nível I do ensino fundamental. A partir de autores e reportagens, o objetivo deste trabalho é observar e refletir sobre a forma de opiniões e a criação de conceitos que a mídia mais presente na maioria dos lares brasileiros traz de influência no desenvolvimento cognitivo e no comportamento das crianças.

Observa-se pelas crianças a forma de dançar e de vestir que são influências muitas vezes oriundas da mídia a partir dos diversos programas que estão liberados para todos assistirem e que muitas vezes os valores que estão sendo passados nem sempre constituem preocupação dos responsáveis, estando sempre ameaçados por vultosos interesses econômicos que são transmitidos seja por comerciais ou até mesmo pela própria sociedade que dá as regras do que está na moda ou na atualidade.

Sendo assim, o professor-educador frente a esta mídia tem, em meados do século XXI, um novo paradigma no que tange a observar e refletir com as crianças os bons e positivos valores e comportamentos que os programas televisivos acabam passando e que faz com que todos os envolvidos sejam os responsáveis na formação dos futuros cidadãos.

Palavras chaves: mídia, televisão, comportamento, desenvolvimento, aprendizagem.

Abstract

This study identified the influence of media on children's behavior, especially who are at the stage of early childhood education at the end of the level I school. From authors and stories, the objective is to observe and reflect on how to create concepts and opinions that the media more present in most Brazilian homes, brings influence on cognitive development and behavior of children.

It is observed by the children how to dance and dress up influences that are often derived from the media of the various programs that are free for all to see and that often the values being passed are not always concern of those responsible, always threatened by substantial economic interests that are transmitted either by trade or even by society itself that gives the rules of what is fashionable or today.

The teacher-educator front of this media has, in the middle of the century, a new paradigm as it pertains to observe and reflect on the good and the children positive values and behaviors that programs televises and end up passing that makes everyone involved to be responsible in the formation of future citizens.

Keywords: media, television, behavior, development, learning.

¹ Aluna do curso de Pedagogia, Faculdades Network, Nova Odessa, SP (e-mail: grazipmaciel@gmail.com).

² Professora e Orientadora do curso de Pedagogia, Faculdades Network, Nova Odessa, SP (e-mail: michele@nwk.edu.br).

1 Introdução

—Toda televisão é televisão com fins educativos. A única questão é: O que ela está ensinando?|| (STRASBURGER, 1999).

De acordo com o Painel Nacional de Televisores do Ibope de 2007, a televisão é a mídia mais popular no Brasil presente em 95% dos domicílios. Grande parte dos

telespectadores são as crianças entre 4 e 11 anos, na qual passam em média 4 horas em frente à telinha. É importante dar atenção a esta faixa de idade em que a grande parte do número destas crianças está cursando desde a educação infantil até o final do nível I do ensino fundamental.

A partir destes dados estatísticos pergunta-se: a criança consegue filtrar o tipo de informação que está sendo passada para ela a partir do som e das imagens apresentadas pelos canais de TV? Sendo assim, a partir deste questionamento, buscou-se fazer um levantamento de dados na cidade de Nova Odessa entre crianças da faixa etária mencionada para que juntamente com referências bibliográficas pudessem gerar uma análise comportamentalista mediante a influência que a mídia televisiva tem com as crianças e como os pedagogos podem ser os mediadores reflexivos e críticos na filtragem destas informações que são passadas diariamente e que muitas se tornam fundamentais no desenvolvimento humano.

2 Revisão Bibliográfica

2.1 Mídias

Contextualização histórica

Informações extraídas do site < <http://www.tecmundo.com.br/projetor/2397-historia-da-televisao.htm>>.

<<http://michaelis.uol.com.br>>

Segundo o dicionário Michaelis4 a palavra mídia tem como conceitos: —os meios de comunicação em geral, a imprensa falada, escrita e televisiva; seção ou departamento de uma agência de propaganda que faz as recomendações, estudos, distribuições de anúncios e contato com os veículos (jornais, revistas, rádio, televisão etc.)||. Sendo assim, as mídias são vários meios de comunicação social são tecnologias de mídia, incluindo internet, rádio, televisão e jornais que são usados para a comunicação de massa.

Outra característica típica dos meios de comunicação de massa é a possibilidade que apresenta de atingir simultaneamente uma vasta audiência, ou, dentro de breve período de tempo, centenas de milhares de ouvintes, de telespectadores, de leitores. No século XX, o desenvolvimento e a expansão dos meios de comunicação de massa seguiram o progresso científico e tecnológico.

Destacando a invenção da televisão, esta contou com o trabalho de vários pesquisadores ao longo de anos até estar pronta para transmitir sinais aos telespectadores no ano de 1920, na qual neste período começaram a surgir as primeiras celebridades como é o caso do gato Félix. É claro que é importante destacar que as imagens transmitidas nos anos 20 eram de baixíssima resolução, tendo em vista que eram de aproximadamente 60 linhas e atualmente as televisões analógicas contam com 480 linhas. A figura 1 ilustra a evolução da resolução nas televisões nas décadas de 30, 40 e 50.



Figura 1: Evolução da resolução dos aparelhos de TV nas décadas de 30, 40 e 50

Fonte: <<http://www.felixhecat.com>>

Já na década de 30 grandes canais de TV surgiram, tais como BBC, CBS e CGT, abrindo as portas, assim, para a transmissão de programas e esportivos. Neste período as telas dos aparelhos de TV tinham aproximadamente 5 polegadas e poucas pessoas os possuía devido os preços altos na época.

Em 1940 foi realizada a primeira transmissão em cores e começaram as transmissões dos primeiros telejornais.

No Brasil, em 1950 foi criada a primeira emissora de televisão do Brasil, a rede Tupi, na qual em pouco tempo várias emissoras surgiram e para chamar a atenção dos telespectadores e até mesmo de anunciantes, começaram a criar cada vez mais uma programação mais diversificada e de alta qualidade. Em meados da década de 50 já havia o expressivo número de 1,5 milhões de aparelhos de TV.

O *broadcasting TV* é o mais popular, assistido por 83% da população. Apenas 10% do povo brasileiro assistir à TV paga. Em geral, os brasileiros gastam 3,5 horas assistindo TV. Embora cerca de 20% dos brasileiros não pratiquem nenhum tipo de atividade física, pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada atualmente, revela que 57,2% da população passam pelo menos uma hora por dia em frente da televisão. O IBGE constatou que 10,2% dos brasileiros ou 14,9 milhões de pessoas, são considerados ativos no lazer, mas que a prática está relacionada com o rendimento das famílias. Faziam algum tipo de exercício 20,2% dos trabalhadores que recebiam até um salário mínimo e, entre os que recebiam mais de cinco salários mínimos, o percentual foi superior a 50%.

Além da prática de esportes, foram levados em conta como atividade física no lazer o deslocamento de bicicleta ou a pé para o trabalho – adotado por 30,6 milhões de pessoas (16%) – e a faxina, realizada por 72,8 milhões (49,7%). A faxina é um tipo de serviço mais comum entre as mulheres, cujo percentual é de 72,1%, contra 25,4% dos homens com mais de 14 anos. O levantamento também investigou a prática de atividades consideradas sedentárias, com as quais o brasileiro também gasta seu tempo livre, como assistir televisão, jogar vídeo game e usar o computador. A conclusão é de 42,9% dos brasileiros passam mais de três horas em frente à TV e 29,6%, mais de três horas nos outros aparelhos, por dia.

A pesquisa chama atenção para o fato de 58,2% das crianças de até 9 anos e 58,8% dos jovens entre 10 e 17 anos passarem mais de três horas assistindo televisão, sendo essas as faixas de idade com maior percentual de realização dessa atividade. Realizada com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2008), o estudo pesquisou quais as atividades realizadas no período de lazer, segundo critérios da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A televisão tem impacto sobre os brasileiros é extremamente forte. Apesar dos escândalos e da manipulação que envolve a televisão, ainda é considerada uma fonte confiável de informação e entretenimento para a maioria dos brasileiros. No Brasil, a tendência atual é a de assistir TV a partir de computadores e telefones móveis, na qual as pessoas podem assistir a seus programas mesmo estando em movimento.

Diante dos programas televisivos, o telespectador fica, muitas vezes, fisicamente inativo. Dos seus sentidos, trabalham somente a visão e a audição, mas de maneira extremamente parcial. A figura 2 apresenta um exemplo de crianças totalmente atentas a um determinado programa de TV.



Figura 2: A atenção da criança frente a TV

Fonte: <<http://www.girasolidario.org.br>>

2.1.2 A criança e as mídias

Postman (1999) adverte que a televisão não faz distinção entre adultos e crianças, uma vez que o acesso às informações que veicula acontece de forma indiferenciada. Ele destaca:

[...] aproximadamente 3 milhões de crianças (com idades de dois a onze anos) assistem à televisão todas as noites do ano entre 11 e 11:30; 2 milhões e 100 mil assistem à TV entre 11:30 e meia-noite; 1 milhão e 100 mil entre meia-noite e meia e uma da manhã; e quase 750 mil entre 1:00 e 1:30 da manhã. Isso acontece não só porque a forma simbólica da televisão não propõe mistérios cognitivos, mas também porque um aparelho de televisão não pode ser escondido numa gaveta ou colocado numa prateleira alta, longe do alcance das crianças: sua forma física, não menos que sua forma simbólica, não se presta à exclusividade (POSTMAN, 1999).

De acordo com o Painel Nacional de Televisores do Ibope 2007, a criança brasileira, entre quatro e 11 anos, passa, em média, 4 horas, 50 minutos e 11 segundos por dia em frente à telinha. Em média, 85,50% das crianças entre 6 e 12 anos assistem à tevê diariamente, segundo a pesquisa da Kiddo's Brasil 2006. Dessas, 90% dizem que gostam muito de assistir à programação televisiva, e 77% afirmam que ficam o tempo que desejam em frente aos televisores.

Mas por que estes percentuais são tão altos? Segundo o IBGE os motivos pelos quais as crianças e adolescentes têm sido menos ativos passam pelo crescimento do tempo em frente à TV, Internet e videogame, menos aulas de educação física nas escolas, menor opção de lazer ativo, em função da violência interurbana e mobilidade urbana, aumento da frota automobilística e a preocupação dos pais com a segurança (RODRIGUEZ et al., 2005).

Todavia, a OMS (Organização Mundial da Saúde) recomenda que crianças não devam estar mais que uma ou duas horas em frente à TV e videogame diariamente. O tempo em frente à TV está associado ao consumo de alimentos calóricos, refrigerante e baixo consumo de frutas e vegetais, além de pouco gasto de energia (CURRIE et al., 2008).

[...]o desafio real, hoje, não é ensinar — é estimular o aprendizado. Não é instruir — mas provocar experiências que deixem uma marca com a esperança de que produzam uma mudança de mentalidade, uma mudança de atitude. Pois, no mundo de hoje, educar é ser capaz de entrar em contato com os jovens e ajudá-los a explorar seu caminho através da mídia e da Internet — os atuais instrumentos da educação (CARLSSON; FEILITZEN, 1999).

Em 2005, uma pesquisa francesa (*Eurodata TV Worldwide*) apresentou que as crianças brasileiras assistem mais TV que as norte-americanas, sendo principalmente um hábito

de crianças de 4 a 11 anos, na qual curtem a programação infantil, todavia os autores Carlsson e Feilitzen (1999) destacam que —as crianças também veem e ouvem, principalmente dos 8-9 anos em diante, a maioria dos tipos de programas de adultos, bem como certos noticiários, tarde da noite. As crianças também gostam de novelas e de programas de ação, entre outras razões, porque os consideram excitantes e acham que assim conseguem penetrar e entender os problemas morais e sociais do mundo adulto||. Segundo a autora D'Ávila (2003), a mídia televisiva usa diferentes estratégias na disputa contínua pela audiência, visando assegurar ou elevar os índices do IBOPE, desarticulando concorrências para permanecer aceita pela opinião pública. Para a autora, atitudes e desajustes injustificáveis que têm sido observados no lar e na sociedade, demonstram um comprometimento com a distorção de valores absorvidos dos meios de comunicação, o televisual como líder na preferência.

Têm-se, como exemplo, novelas que fazem apologia dos desajustes familiares e sociais, com cenas constantes de sexo e programas, em grande escala, que cultuam a violência, dos filmes para adultos aos desenhos infantis, onde, após inúmeras agressões, o personagem mau sai sempre vitorioso, obtendo vantagens, gozando de prestígio etc (D'ÁVILA, 2003).

Pesquisadores de todo mundo apontam para os efeitos nocivos da violência da televisão sobre crianças e adolescentes. Os programas infantis em lugar de educar e transmitir valores morais e éticos está cada vez mais focalizando violência e cenas que podem influenciar o desenvolvimento infantil. Como cita Strasburger (1999), aqueles que assistem a muitas horas de televisão acreditam que o mundo é tal como é visto através dos programas, ou seja, com violência, assassinatos, o uso de drogas, etc. Pesquisas sempre mostram que as crianças e adolescentes assistem, em média, 10000 cenas violentas por ano.

Todavia, é importante destacar que muitas vezes esta influência televisiva é indireta, sutil e cumulativa e não imediata e direta. Sendo assim, a formação do conceito e das atitudes, como por exemplo, referente ao uso de drogas, resolução de conflitos, aquisição de hábitos alimentares, valores da família, entre outros que são importantes para se viver em sociedade, quando não são feitos pela família, acabam sendo condicionados pelos programas de televisão.

Diante destes valores, observa-se a importância da discussão da mídia televisiva por parte dos professores, para que eles possam juntamente com as crianças ajudá-los a discernir entre o mundo no qual estão inseridos e o mundo que pode ser visto através dos programas de TV desejam que seja visto, revelado, percebido e, assim, dando ênfase a importância dos valores e do desenvolvimento cognitivo das crianças. —Educar para a reflexão crítica supõe ajudar a tomar distâncias no que se refere aos próprios sentimentos, saber identificar os motivos da magia, compreender o sentido explícito e implícito das informações e das críticas entre o que aparece nas telas e o que aparece no mundo|| (FÉRRES, 1996).

2.2 O desenvolvimento e a aprendizagem da criança

O desenvolvimento da criança estaria de certa forma alterada em relação a tanta informação? Sendo assim, para relacionar a influência da mídia televisiva quanto ao desenvolvimento da criança, serão abordados alguns autores que falam sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo e sobre a abordagem comportamentalista.

2.2.1 Os estágios do desenvolvimento cognitivo

Segundo Piaget a criança passa por vários estágios. Piaget considera 4 períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento (FURTADO, 1999). São eles (mapa conceitual dos

conceitos na figura 3): a) 1º período: sensório-motor (0 a 2 anos): segundo La Taille (2003) Piaget usa a expressão "a passagem do caos ao cosmo" para traduzir o que o estudo sobre a construção do real descreve e explica. De acordo com a tese piagetiana, "a criança nasce em um universo para ela caótico, habitado por objetos evanescentes (que desapareceriam uma vez fora do campo da percepção), com tempo e espaço subjetivamente sentidos, e causalidade reduzida ao poder das ações, em uma forma de onipotência". No recém-nascido, portanto, as funções mentais limitam-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos. Assim sendo, o universo que circunda a criança é conquistado mediante a percepção e os movimentos (como a sucção, o movimento dos olhos, por exemplo). Progressivamente, a criança vai aperfeiçoando tais movimentos reflexos e adquirindo habilidades e chega ao final do período sensório-motor já se concebendo dentro de um cosmo "com objetos, tempo, espaço, causalidade objetivados e solidários, entre os quais situa a si mesma como um objeto específico, agente e paciente dos eventos que nele ocorrem";

b) 2º período: pré-operatório (2 a 7 anos): para Piaget (1977 apud LA TAILLE 1992), o que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem. Nessa concepção, a inteligência é anterior à emergência da linguagem e por isso mesmo "não se pode atribuir à linguagem a origem da lógica, que constitui o núcleo do pensamento racional". Na linha piagetiana, desse modo, a linguagem é considerada como uma condição necessária, mas não suficiente ao desenvolvimento, pois existe um trabalho de reorganização da ação cognitiva que não é dado pela linguagem, conforme alerta (LA TAILLE,1992). Em uma palavra, isso implica entender que o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência. Todavia, conforme demonstram as pesquisas psicogenéticas à emergência da linguagem acarreta modificações importantes em aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, uma vez que ela possibilita as interações interindividuais e fornece, principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade. Tanto é assim, que a aceleração do alcance do pensamento neste estágio do desenvolvimento, é atribuída, em grande parte, às possibilidades de contatos interindividuais fornecidos pela linguagem;

c) 3º período: operações concretas (7 a 11 ou 12 anos): neste período o egocentrismo intelectual e social (incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros) que caracteriza a fase anterior dá lugar à emergência da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes (próprios e de outrem) e de integrá-los de modo lógico e coerente. Um outro aspecto importante neste estágio refere-se ao aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor (se lhe perguntarem, por exemplo, qual é a vareta maior, entre várias, ela será capaz de responder acertadamente comparando-as mediante a ação mental, ou seja, sem precisar medi-las usando a ação física). Contudo, embora a criança consiga raciocinar de forma coerente, tanto os esquemas conceituais como as ações executadas mentalmente se referem, nesta fase, a objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta. Além disso, conforme pontua La Taille (1992). Se no período pré-operatório a criança ainda não havia adquirido a capacidade de reversibilidade, "a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se transvaza o conteúdo de um copo A para outro B, de diâmetro menor)", tal reversibilidade será construída ao longo dos estágios operatório concreto e formal;

d) 4º período: operações formais (11 ou 12 anos em diante): nesta fase a criança, ampliando as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e

através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Com isso, conforme aponta Rappaport, a criança adquire "capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)". De acordo com a tese piagetiana, ao atingir esta fase, o indivíduo adquire a sua forma final de equilíbrio, ou seja, ele consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta. Isso não quer dizer que ocorra uma estagnação das funções cognitivas, a partir do ápice adquirido na adolescência, como enfatiza Rappaport "esta será a forma predominante de raciocínio utilizada pelo adulto. Seu desenvolvimento posterior consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão como em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental". Cabe-nos problematizar as considerações anteriores de Rappaport, a partir da seguinte reflexão: resultados de pesquisas têm indicado que adultos "pouco-letrados/escolarizados" apresentam modo de funcionamento cognitivo "balizado pelas informações provenientes de dados perceptuais, do contexto concreto e da experiência pessoal". De acordo com os pressupostos da teoria de Piaget, tais adultos estariam, portanto, no estágio operatório-concreto, ou seja, não teriam alcançado, ainda, o estágio final do desenvolvimento que caracteriza o funcionamento do adulto (lógico-formal). Como é que tais adultos (operatório-concreto) poderiam, ainda, adquirir condições de ampliar e aprofundar conhecimentos (lógico-formal) se não lhes é reservada, de acordo com a respectiva teoria, a capacidade de desenvolver "novos modos de funcionamento mental"? - aliás, de acordo com a teoria, não dependeria do desenvolvimento da estrutura cognitiva a capacidade de desenvolver o pensamento descontextualizado?

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia (COLL; GILLIÉRON, 1987). De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas 4 fases na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas podem sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Por isso mesmo é que "a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida", conforme lembra Furtado (1999). Será abordado a seguir, sem entrar em uma descrição detalhada, as principais características de cada um desses períodos.

Vale ressaltar, ainda, que, para Piaget, existe um desenvolvimento da moral que ocorre por etapas, de acordo com os estágios do desenvolvimento humano. Para Piaget (1977 apud LA TAILLE, 1992), "toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras". Isso porque Piaget entende que nos jogos coletivos as relações interindividuais são regidas por normas que, apesar de herdadas culturalmente, podem ser modificadas consensualmente entre os jogadores, sendo que o dever de 'respeitá-las' implica a moral por envolver questões de justiça e honestidade. Assim sendo, Piaget (1977 apud LA TAILLE, 1992) argumenta que o desenvolvimento da moral abrange 3 fases:

- a) Anomia (crianças até 5 anos): em que a moral não se coloca, ou seja, as regras são seguidas, porém o indivíduo ainda não está mobilizado pelas relações bem x mal e sim pelo sentido de hábito, de dever;
- b) Heterônoma (crianças até 9, 10 anos de idade): em que a moral é = a autoridade, ou seja, as regras não correspondem a um acordo mútuo firmado entre os jogadores, mas sim como algo imposto pela tradição e, portanto, imutável;
- c) Autonomia: corresponde ao último estágio do desenvolvimento da moral, em que há a legitimação das regras e a criança pensa a moral pela reciprocidade, quer seja o respeito a regras é entendido como decorrente de acordos mútuos entre os jogadores, sendo que cada um deles consegue conceber a si próprio como possível 'legislador' em regime de cooperação entre todos os membros do grupo. Para Piaget (1977 apud LA

TAILLE, 1992), a própria moral pressupõe inteligência, haja vista que as relações entre moral x inteligência têm a mesma lógica atribuídas às relações inteligência x linguagem. Quer dizer, a inteligência é uma condição necessária, porém não suficiente ao desenvolvimento da moral. Nesse sentido, a moralidade implica pensar o racional, em 3 dimensões:

- 1) Regras: que são formulações verbais concretas, explícitas (como os 10 Mandamentos, por exemplo);
- 2) Princípios: que representam o espírito das regras (amai-vos uns aos outros, por exemplo);
- 3) Valores: que dão respostas aos deveres e aos sentidos da vida, permitindo entender de onde são derivados os princípios das regras a serem seguidas.

Assim sendo, as relações interindividuais que são regidas por regras envolvem, por sua vez, relações de coação - que corresponde à noção de dever; e de cooperação - que pressupõe a noção de articulação de operações de dois ou mais sujeitos, envolvendo não apenas a noção de 'dever' mas a de 'querer' fazer. Vemos, portanto, que uma das peculiaridades do modelo piagetiano consiste em que o papel das relações interindividuais no processo evolutivo do homem é focalizado sob a perspectiva da ética (LA TAILLE, 1992). Isso implica entender que "o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da cooperação, mas não condição suficiente, pois uma postura ética deverá completar o quadro".

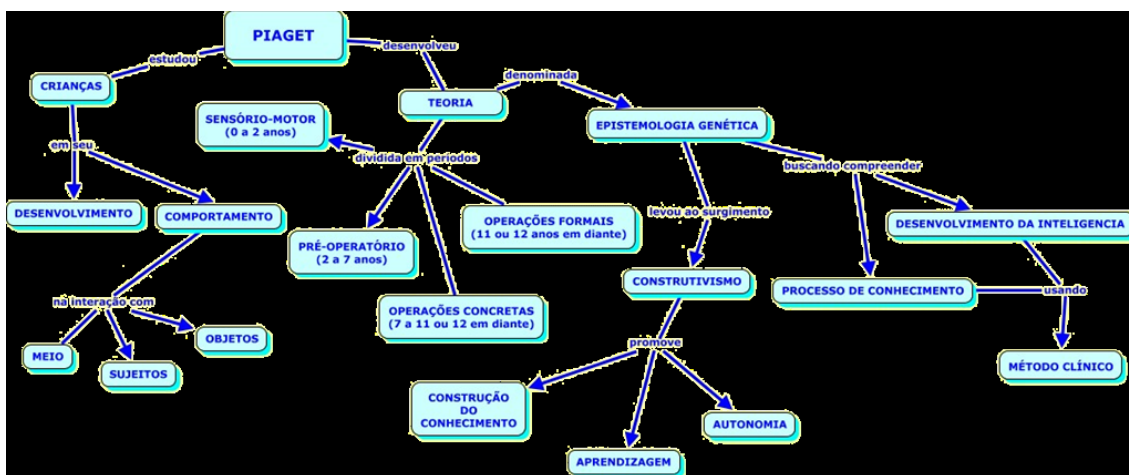


Figura 3: Mapa conceitual – Teoria de Piaget

Fonte: <<http://metodologia43.pbworks.com/f/1162760536/piaget%20-%20teoria.jpg>>

2.2.2 A abordagem comportamentalista

Na abordagem comportamentalista a experiência é a experimentação planejada como base do conhecimento. A abordagem comportamentalista destaca a importância da influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança, ou seja, as ações e as habilidades dos indivíduos são determinadas pelas suas relações com o meio em que se encontram. Na perspectiva de Watson, o comportamento é sempre a resposta do organismo por meio dos sentidos a algum estímulo presente no meio ambiente (FONTANA; CRUZ, 1997). Os problemas de que se ocupa o comportamentalismo são: prever a resposta, quando se conhece o estímulo quando se conhece a resposta, ou seja, o estudo do comportamento deve possibilitar o conhecimento nas relações estímulo-resposta, das quais ele é o resultado, gerando, assim, um determinado comportamento ($S \rightarrow R$, ou seja, relação entre *stimuli* = estímulo e resposta).

Skinner, outro importante comportamentalista, cujo trabalho deu continuidade a algumas das formulações de Watson, distingue dois tipos de aprendizagem: por condicionamento clássico e por condicionamento operante:

a) A aprendizagem por condicionamento clássico envolve um tipo de comportamento determinado que seja sempre provocado por um estímulo também determinado. —Ela envolve uma reação do organismo ao meio e não uma ação do organismo sobre o meio|| (FONTANA; CRUZ, 1997). É o processo no qual se altera o comportamento respondente, relacionado aos reflexos e ações involuntárias;

b) Já a aprendizagem por condicionamento operante se dá de forma bastante diferente, apoiando-se não em reações provocadas por estímulos, mas em comportamentos emitidos pelo próprio organismo que são seguidos por algum tipo de consequência. —Se o comportamento é seguido por uma consequência agradável, ele tende a se repetir. Ao contrário, se a consequência for desagradável, o comportamento tem menos probabilidade de se repetir. Essas consequências chamadas pelos comportamentalistas de reforçadores, ‘modelam’ o comportamento dos indivíduos sendo responsáveis pela criação dos hábitos|| (FONTANA; CRUZ, 1997). É o processo no qual se altera o comportamento operante, relacionado àqueles que interferem no mundo ao redor.

Watson descreve a partir de seus experimentos, que a maioria das reações emocionais das pessoas é aprendida a partir da influência do ambiente e, assim, elas aprendem a partir dos princípios do condicionamento clássico.

O que há em comum em experimentos de Watson e Skinner é a tentativa de controlar o comportamento pela manipulação de elementos do ambiente que precedem (os estímulos) ou sucedem (os reforçadores) ao comportamento. Além disso, os experimentos de um e de outro visam conhecer os princípios pelos quais o comportamento humano é aprendido durante a vida (FONTANA; CRUZ, 1997).

Segundo Skinner, —toda aprendizagem é concebida como mudança de comportamento. [...] O comportamento se fortalece por suas consequências, e por essa razão, às mesmas consequências são chamadas de ‘reforçadores’|| (apud BRITTO, 1989).

O que Skinner chama de ‘reforçadores’ pode ser apresentado de duas formas (apud FONTANA; CRUZ, 1997):

a) Reforço Positivo: é o reforço que fortalece o condicionamento operante, como por exemplo, o elogio ou o prêmio;

b) Reforço Negativo: representa um estímulo que, quando removido de uma situação fortalece a probabilidade de uma resposta operante. Por exemplo: a criança está assistindo o desenho da Turma da Mônica e vê o Cebolinha dizendo ‘elado’ e começa a dizer também. Sendo assim, os pais ou os professores, o corrige repetindo a palavra errada dizendo que está errada e em seguida pronunciando corretamente a palavra (‘errado’). —O estímulo prévio foi negativamente reforçado e a resposta errada ficou fortalecida|| (BRITTO, 1989).

O ambiente fornece estímulos e a criança fornece a resposta a essa condição com sua compreensão e é recompensado ou reforçado de sua produção a partir de elogios, notas ou prêmios. Assim, o homem é colocado como um produto do meio que é está sendo controlado e manipulado. Skinner defende o conceito de controle por uma teoria de reforço, com uma educação partindo do meio para a individualidade.

3 Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que, conforme cita Vergara (2003 apud SANTOS, 2005) é —o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral||. Foram utilizados livros, revistas, periódicos referentes ao assunto deste artigo, além de vídeos extraídos da internet. Também é uma pesquisa quantitativa,

já que representa a partir de números, as opiniões e informações que foram classificadas e analisadas a partir de gráficos.

Os instrumentos escolhidos para coletar os dados necessários para o desenvolvimento deste trabalho foram a entrevista e a observação. A escolha pela observação se deu através da ideia de poder estar em campo, observando os aspectos positivos e negativos da influência que a televisão tem sobre as crianças. As características fundamentais da observação são: parte descritiva, e reflexiva. Esta análise foi feita a partir de uma entrevista padronizada com 5 perguntas, na qual foram respondidas por 20 crianças da cidade de Nova Odessa, coletando informações desde o tempo dedicado a TV, aos programas preferidos e até mesmo da censura dos pais quanto às escolhas das crianças a partir dos programas televisivos.

4 Resultados e Discussões

A partir da entrevista, os dados foram computados de modo a mostrar a hipótese com maior valor empírico e, assim, refletir a partir de toda a revisão bibliográfica.

As crianças entrevistadas estudam na rede municipal de Nova Odessa, na qual 10 delas possuem a faixa de idade de 9 a 10 anos, 6 entre 6 a 8 anos, 2 entre 4 a 5 anos e o restante das crianças tem 11 anos.

Todas as crianças afirmaram que possuem aparelho de TV (100% das casas). O gráfico 1 mostra o total de tempo que as crianças assistem programas televisivos diariamente, conforme dados tabulados da pesquisa.

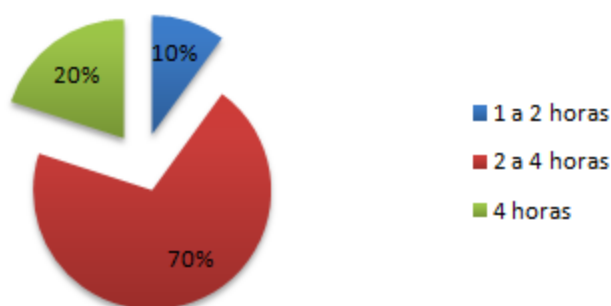


Gráfico 1: Total de horas em que as crianças reservam para TV

Fonte: elaboração própria

Observa-se que grande parte das crianças assiste TV de 2 a 4 horas. Este percentual pode até ser preocupante, afinal se a criança estuda à tarde e ela acorda às 9h, por exemplo, ela terá que dividir a manhã com a televisão e os estudos ou até mesmo a noite quando chega da escola, e ainda mais se dividir esta quantidade pelo total de dias da semana, dando uma média de 28 horas dedicadas à mídia televisiva.

Quanto aos programas de TV, todas as crianças disseram que gostam de assistir desenhos e filmes (gráfico 2). É importante dar atenção quanto ao número de crianças de 9 a 11 anos que gostam de assistir novelas, chegando a 50%, porém para aprofundar o estudo seria importante que apresentassem o nome da novela e, enfim, analisar valores que são passados e até mesmo a censura.

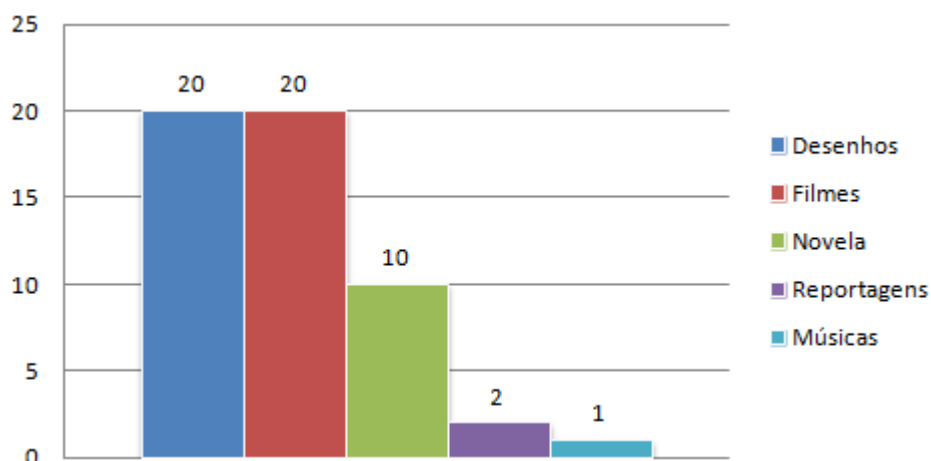


Gráfico 2: Programas de TV preferidos pelas crianças

Fonte: elaboração própria

Também foi perguntada às crianças se os pais ou responsáveis ficam de ‘olho’ em que estão assistindo. Foi totalizado nesta pergunta um percentual de 55% para os pais que ‘não’ apresentam preocupação quanto aos programas televisivos em que seus filhos assistem diariamente. Até mesmo buscando maiores informações, foi questionado de maneira indireta, se os pais estão presentes quando estão assistindo TV. Uma das crianças entrevistadas comentou: —Meus pais não ficam junto comigo, pois ficam trabalhando ou quando estou só com minha mãe ela fica fazendo janta ou outra tarefa de casa||.

Quanto à pergunta —Se os seus pais ficam observando o que estão assistindo, eles reclamam e pede para sair do programa de TV quando eles não gostam ou acham que não é para sua faixa de idade?||. Tabulando os dados chegou-se a apenas 45% dos pais que realmente observam e estão ‘atenados’ em que as crianças estão assistindo. Em uma das entrevistas, uma criança comentou: —meus pais tiram na hora do programa que estou assistindo e ficam muito bravos [...]||, outra criança que estava próxima deu continuidade na resposta: —meus pais explicam que o programa não serve para mim e pede para mudar de canal||.

Sendo assim, relacionando os índices observados nas pesquisas e com a tabulação da entrevista, observa-se que estes valores são comparáveis e muito parecidos. É importante considerar que os pais que estão mais próximos dos filhos e a da mídia televisiva, sejam mais mediadores, observando e orientando os filhos quanto às informações que são passadas a partir dos programas que muitas vezes distorcem os valores fundamentais. É claro, todavia, que cada vez mais pais passam grande parte do tempo trabalhando e quando chegam em casa, há mais ainda as atribuições domésticas. Enfim, a culpa não é da modernidade do século XXI, a formação das crianças vem de casa. A preocupação maior é que muitas vezes a criança está recebendo a educação midiática, mesmo os pais criticando os programas de TV, mas deixam cada vez mais os filhos sob os ‘cuidados’ da mesma.

É importante destacar, também, que a escola a partir do professor deve sempre observar o comportamento, a opinião e a crítica das crianças a partir das idades, analisando os gostos quanto aos programas televisivos e a opinião delas a respeito de assuntos que muitas vezes está na ‘moda’ nos noticiários.

5 Considerações finais

Através da pesquisa realizada, conclui-se que é necessária uma atenção maior por parte dos pais em relação ao tempo e a qualidade dos conceitos que estão sendo transmitidos

às crianças a partir dos programas televisivos. Por vezes um conteúdo que pode parecer tranquilo e inocente pode obter algo a mais implícito.

Contudo, é interessante que a escola também possa trabalhar em seu cotidiano a influência da televisão no dia-a-dia, reconhecendo suas características positivas e negativas, além de observá-la como uma das responsáveis na formação da sociedade.

É mais que notório a influência da mídia no comportamento das pessoas, seja no vestuário, na forma de falar ou de se expressar a partir de algo e isso pode ser observado nos corredores das escolas quando cada criança busca seu espaço no seu grupo. Porém, como destaca Skinner (apud FONTANA; CRUZ, 1997), é fundamental fortalecer a prática da racionalização do trabalho pedagógico centrada nos meios, sejam estes educacionais ou que estão inseridos na sociedade, afinal todos os recursos audiovisuais transmitem mensagens, geram educação.

Que a escola tenha como uma das metas no seu currículo: a formação de cidadãos reflexivos, críticos. Que a escola seja o local aberto para discutir e construir significados e posturas ativas diante das informações que estão liberadas 24 horas.

—Como trabalhar essas crianças? Será que nossas intervenções têm eficácia sobre o comportamento social delas ou sobre as questões de moralidade? Ficam as questões... Mas as crianças continuam assistindo TV|| (PITTA, 2003). Para responder estas questões, o professor pode buscar a caracterização do processo cognitivo a partir de Piaget, quando ele diz que —A moral é inata na criança, ela aprende numa construção evolutiva e aprendida nas relações que tem com o grupo social. Ela vai aprendendo a agir em conformidade com o código moral do grupo no qual está inserida e nos contatos, nas trocas de ideias com as pessoas desse grupo. Fala, regras, leis e ética são conhecimentos sociais [...]. Paralelo ao desenvolvimento das estruturas cognitivas ocorre o desenvolvimento das estruturas afetivas|| (apud PITTA, 2003).

Os educadores precisam fazer a diferença na construção e no desenvolvimento da futura sociedade, porém como também é fundamental e de suma importância que os pais acompanhem a rotina de seus filhos atribuindo valores, mesmo estando a mercê da superficialidade e da ilusão que a mídia transfere a todo momento, seja nos programas, seja nos comerciais.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela sua presença todos os dias da minha vida e por estes 4 anos que tem me dado forças para seguir. Agradeço aos meus pais pelo carinho e pela força, e a você mãe que sempre tinha uma palavra de perseverança para me dar quando eu já estava cansada.

Agradeço pelo carinho e pelo companheirismo das amigas de curso e em especial a Fabi, a Ivone, a Marlúcia e a Anedith, e em especial ao carinho e aos abraços em dias difíceis da minha amiga Geisiane, minha amiga de ontem hoje e sempre.

Ao meu amigo e amor Rodrigo pelo companheirismo e pela compreensão.

A minha orientadora, Michele Barion, pela compreensão, pelo conhecimento transmitido e pelo carinho durante todo o trabalho de pesquisa.

Agradeço a toda minha família pela torcida, e a todas as minhas amigas de infância pelas palavras de perseverança e de maneira mais que especial, aos meus avós.

Agradeço a todos os professores contribuíram para minha formação.

Ao pessoal da Escola da Família com quem passei meus finais de semana durante estes 4 anos, obrigada pela força e amizade.

Com todo o respeito e admiração, agradeço e dedico em memória ao meu avô, José Praxedes, pelas palavras positivas de sempre, pelo carinho e orgulho que tinha de ver a neta estudando e de saber que estava cursando faculdade, obrigada pela força e pelo brilho nos seus olhos ao dizer que sua neta estava cursando faculdade e que viria em minha formatura, mesmo partindo antes eu sei que onde estiver estará comigo.

A todos vocês, que fizeram parte da minha história, dedico o meu trabalho.

Referências

- BRITTO, S. P. **Psicologia da Aprendizagem Centrada no Estudante**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- CARLSSON, U; FEILITZEN, C. V. **A criança e a mídia: Imagem, Educação, Participação**. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/ue000131.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.
- CURRIE, C. et. al. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.
- COSTA, C. **Ficções, Cultura e Mídias**. São Paulo: Senac, 2002.
- D'AVILA, N. **Região Sudeste: hegemonia na mídia televisiva**. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/avilancia-hegemonia-televisiva.pdf>>. Acesso em: 28/09/2012.
- DICIONÁRIO ON-LINE. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- DIZARD JR., W. **A Nova Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FÉRRERES, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- FURTADO, O.; et. al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- GREGOLIN, R. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2004.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 set. 2012.
- INFO ABRIL. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/tecnologia-pessoal/quanto-tempo-voce-passa-em-frente-a-tv-31032010-29.shl>>. Acesso em: 15 fev. 2012.
- INSTITUTO ALANA. **Infância & Consumo: estudos no campo da comunicação**. Disponível em: <http://www.alana.org.br/banco_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/infancia-&-consumo-2010.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2012.
- KIDDO'S BRASIL. Disponível em: <<http://www.multifocus.com.br/kiddos.php>>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- LA TAILLE., Y. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- Meios de Comunicação Social. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Meios_de_comunicação>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- Muito além do cidadão Kane. 1993. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=049U7TjOjSA>>. Acesso em: 25 jul. 2012.
- PITTA, T. T. M. **A mídia pode tudo e a criança acha que pode**. 2003. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Educacao_Arte_e_Historia_da_Cultura/Publicacoes/Volume3/A_midia_pode_tudo_e_a_crianca_acha_que_pode.pdf>. Acesso em: 08 set. 2012.
- PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina>. Acesso em: 25 set. 2012.

- PNTI. Painel Nacional de Televisores do Ibope 2007. Disponível em: <<http://gritasaopaulo.com.br/agencia/?p=871#more-871>>. Acesso em: 25 set. 2012.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RAPPAPORT, C. R. **Modelo piagetiano**. In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais. vol. 1. p. 51-75.
- REVISTA CRESCER. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI65302-10541,00.html>>. Acesso em: 12 fev. 2012.
- RODRIGUEZ, M. C. M. et. al. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.
- SANTOS, G. C. **Guia para estruturação de trabalhos técnico-científicos**. Disponível em: <http://www.nwk.edu.br/intro/documents/guia_estruturacao_trabalho_cientifico.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- TERRA, M. R. **O desenvolvimento humano da teoria de Piaget**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2012.
- STRASBURGER, V. C. **Os Adolescentes e a Mídia: Impacto psicológico**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ANEXO

Questões aplicadas à entrevista realizada com as crianças

1. Qual é a sua idade?
 - 4 a 5 anos
 - 6 a 8 anos
 - 9 a 10 anos
 - 11 anos
2. Você tem televisão? Sim Não
3. Quanto tempo (em média) assiste TV diariamente?
 - menos de 1 hora
 - de 1 a 2 horas
 - de 2 a 4 horas
 - mais de 4 horas
4. O que mais gosta de assistir na TV?
 - Desenhos
 - Filmes
 - Novelas
 - Reportagens
 - Músicas
 - Outros
5. Seus pais ficam de ‘olho’ nos programas que está assistindo? Sim Não
 - 5.1. Se sim: eles reclamam, pedem para sair do programa que eles não gostam que você assista? Sim Não

A CONTRIBUIÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maísa Aparecida Santos Romanelli da Cruz¹
Roberta Rodrigues de Oliveira Guimarães²

Resumo

A alimentação escolar desde seu início até alguns anos atrás se limitou apenas em ser uma refeição ou até mesmo um lanche a ser oferecido para as crianças durante o intervalo das aulas nas instituições escolares, e que muitas vezes foi classificada como alimento para crianças carentes. A preocupação com a qualidade do alimento oferecido na escola, com os cuidados acerca do preparo, da contribuição nutricional dessa refeição para o desenvolvimento da criança e também na promoção de hábitos alimentares saudáveis é algo que merece consideração especial. Diante da importância da alimentação escolar para a criança em diversos fatores, a presente pesquisa discute alguns aspectos que passam despercebidos aos olhos dos profissionais da educação. Buscamos ressaltar a relevância e a conscientização referente ao trabalho dos profissionais diretamente envolvidos nessa área, enfatizando também, o fato de a criança com fome não apresentar disposição para a aprendizagem. Assim, a pesquisa também procurou investigar a contribuição da alimentação oferecida aos escolares no seu desenvolvimento durante as atividades realizadas na escola e a possibilidade da instituição escolar ser um instrumento para a criação de hábitos alimentares saudáveis.

Palavras chave: Alimentação Escolar, Desenvolvimento, Aprendizagem.

Abstract

The school feeding since its inception until a few years ago was just meant to be a meal or even a snack being offered for children during the interval of classes in schools, and they often were classified as food for needy children. The concern about the quality of food offered in the school, with attention about the preparation of this meal, nutritional contribution to a child's development and also in promoting healthy eating habits is something that deserves special consideration. In the presence of the importance of school feeding for a child on several factors, this research discusses some aspects that go unnoticed in the eyes of education professionals. We seek to highlight the relevance and awareness about the job of professionals directly involved in this area, emphasizing also the fact that hungry child does not have aptitude for learning. The research also sought to investigate the contribution of the food given to the school in its development during the activities at the school and the possibility of the school being an instrument for creating healthy eating habits.

Keywords: School Nutrition, Development, Learning.

1 Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzeta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail maisaromanelli@gmail.com)

2 Graduada em Pedagogia e Educação Física. UNASP, 2004/2006; especialista em Atividade Motora Adaptada – Unicamp – 2005; aluna especial do Mestrado da Faculdade de Medicina de Jundiaí, FMJ – 2012; Professora no curso de Educação Física na Faculdade Network. (e-mail robertaguimaraes79@hotmail.com)

1 Introdução

A alimentação escolar é um direito adquirido por lei dos alunos matriculados nas escolas municipais e estaduais de nosso país. Muitas vezes atrelado como refeição para crianças de baixa renda, os próprios alunos não percebem a alimentação escolar como

algo que seja de seu direito e acabam percebendo-a como um benefício do governo. A criança em idade escolar necessita de cuidados básicos com a sua alimentação. Nessa faixa etária elas precisam de uma dieta saudável que contribua para o seu desenvolvimento durante o período em que permanecem na escola, para que possam desenvolver com qualidade suas atividades cotidianas. Diante da importância dessa refeição para que a criança tenha bem estar físico e psicológico e assim possam sentir-se motivadas a brincar e aprender é necessário que nutricionistas, merendeiros e demais envolvidos na educação trabalhem em conjunto buscando cada um fazer aquilo que lhe compete com excelência tendo em vista sempre a qualidade na educação o resultado final de seu trabalho. O que no caso estamos enfatizando é a importância de se oferecer nas escolas uma alimentação equilibrada e nutritiva que contribua para a aprendizagem do aluno, uma vez que a criança com fome terá dificuldades de concentração e execução de suas atividades. A presente pesquisa buscou analisar como o ato de “comer” está atrelado em diversas situações simbólicas para o ser humano e o quanto a “hora do recreio” pode proporcionar momentos de aprendizagem e adesão de valores para o aluno, nos mostrando de fato que a alimentação escolar também é uma atividade pedagógica.

Inicialmente pretendíamos analisar a qualidade da alimentação oferecida nas escolas da cidade de Nova Odessa- SP, porém devido à falta de autorizações específicas exigidas pelo comitê de ética que são necessárias para a realização da pesquisa de campo que incluía entrevistas com crianças, decidimos abordar o tema de maneira ampla através de referências bibliográficas que nos possibilitasse apresentar de maneira mais abrangente o assunto em questão. Assim, o objetivo geral desse trabalho é analisar a contribuição da alimentação escolar para o desenvolvimento do aluno no período em que ele permanece na escola.

Com base no PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e nas leis que regulamentam a alimentação escolar no Brasil, este estudo também nos possibilita conhecer aspectos históricos referentes à alimentação escolar em nosso país, o que de fato é direito da criança e dever dos profissionais envolvidos na área.

Embora atualmente esse tema tenha recebido uma ênfase maior, nota-se que ainda são necessárias diversas mudanças referentes ao olhar dos envolvidos nesse setor dentro das instituições. A alimentação escolar não pode ser limitada apenas a um “lanche” a ser oferecido para a criança durante o período em que está na instituição, essa refeição ultrapassa essa concepção, sendo na maioria das vezes a refeição mais completa que a criança consome durante o dia.

A escola por ser um ambiente educativo também pode ser um local que aborde com afinco a necessidade de se ter uma alimentação saudável, colocando para os alunos a forma como o consumo de alimentos nutritivos nos proporciona maior qualidade de vida e previne doenças crônicas como diabetes e hipertensão.

O tema pesquisado foi escolhido justamente pela necessidade de se ter conhecimentos mais amplos sobre a alimentação oferecida na escola, buscando conhecer os aspectos históricos que o embasa, a opinião de autores sobre sua contribuição na vida escolar do aluno, e também, em sua vida fora da escola, uma vez que a escola pode ser usada como meio para possibilitar uma educação alimentar que gere hábitos saudáveis em que o indivíduo possa praticar por toda a vida.

2 Revisão Bibliográfica

2.1 Aspectos históricos sobre a alimentação escolar no Brasil

Iniciaremos esse capítulo apresentando um breve histórico da alimentação escolar no Brasil.

Ao falarmos sobre a alimentação escolar, não podemos deixar de mencionar que o Brasil é um país marcado historicamente por diversas formas de desigualdades sociais,

entre elas a fome, que é um problema até os dias atuais. Diante dessa realidade de miséria em nosso país, com o intuito de melhorar o desenvolvimento da criança na escola, diminuindo as desistências e contribuindo para a formação de hábitos alimentares saudáveis é que foi introduzida a merenda escolar. Podemos observar a seguinte constatação da autora nos afirmando que:

Conforme os documentos legais que o regulamentaram (como os Decretos Federais nºs 31.106/55 e 72.034/73), o programa de alimentação escolar tinha como um dos seus objetivos oficiais melhorar as condições nutricionais das crianças e diminuir os índices de evasão e repetência, com a conseqüente melhoria do rendimento escolar. . (ABREU 1995, p.7)

Segundo Teixeira (2008, p.14), as primeiras pesquisas realizadas no Brasil referente à alimentação saudável e doenças relacionadas a falta de hábitos alimentares adequados aconteceram no século XIX, realizados por universitários do curso de Medicina em faculdades do Rio de Janeiro e Bahia. Podemos observar essa afirmação feita pela autora através do seguinte trecho:

Os primeiros relatos são do farmacêutico cearense Rodolfo Marcos Teófilo, publicados em 1880 e 1890, que foram analisados por Josué de Castro a partir de 1937 e segundo ele “são preciosos registros das mais diversificadas formas de penúria e de fome provocadas pelas secas sobre os sertanejos nordestinos”. Nessa linha, em 1938, Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*, também relata a triste realidade daquela população que convive com a seca.

Portanto, somente anos depois é que o governo passa a pensar em um primeiro programa destinado a oferecer uma alimentação adequada aos escolares com a intenção de minimizar o problema da fome criando, então, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

O PNAE surgiu na década de 40 após a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Porém, devido à falta de recursos financeiros não foi possível colocar o programa em prática e oferecer a alimentação escolar nesse período. Embora o programa tenha originado na década de 40, somente na década de 50 é que foi criado um Plano Nacional de Alimentação e nutrição de maior abrangência.

De acordo com o site do governo federal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “esse plano foi denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil, sendo este o primeiro corpo de um programa de alimentação escolar à nível nacional e de responsabilidade pública”.

Segundo Amélia Hamze, professora UNIFEB/CETEC e FISO - Barretos, “esse programa é um dos mais antigos em execução no país relacionados à suplementação alimentar. Tendo como objetivo proporcionar aos escolares 15% das suas necessidades nutricionais diárias”.

No período de 50 até a década de 80 o programa recebeu diversos nomes inclusive Programa Nacional de Alimentação Escolar como é utilizado até os dias de hoje. Esse programa é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é um órgão vinculado ao Ministério da Educação, sendo o responsável em transferir recursos financeiros e outras assistências de maneira geral aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

De acordo com o site do FNDE do governo federal “esse é um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e também o único com atendimento universalizado. Somente o Programa de Alimentação Escolar sobreviveu ao plano original (Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil), devido à ajuda financeira que recebeu do Fundo Nacional de Socorro à Infância, (Fisi), atual UNICEF.”.

Desde o início do programa até 1993 eram os seus mantenedores financeiros que planejavam de maneira geral tudo o que envolvia a merenda escolar, a começar pelo

cardápio, o controle de qualidade e até mesmo a distribuição dos alimentos em todo o país.

Em 1994 com a descentralização dos recursos por meio da Lei nº 8. 913, de 12/07/1994 e através de acordos feitos com os Estados, Distrito Federal e Municípios a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar passa a ficar na responsabilidade das próprias instituições escolares, sob a orientação da Coordenação de Merenda Escolar e acompanhamento do Conselho de Alimentação Escolar – CAE. Assim, os recursos financeiros eram repassados diretamente aos municípios. A descentralização foi algo relevante para o programa, pois possibilitou (e possibilita) que o cardápio das escolas tenham alimentos típicos de cada região e também que seja incluso nas refeições dos alunos alimentos naturais e mais saudáveis.

Segundo o site do Departamento de Suprimento Escolar (DSE), anterior ao Governo Federal, o estado de São Paulo iniciou o processo de descentralização para seus municípios no ano de 1984, quando o governador estadual Franco Montouro “promulgou a lei que transferiu às Prefeituras municipais de São Paulo a prestação de serviços de fornecimento de merenda escolar (lei 4.021/84), regulamentando-a através do Decreto 23.632/85, que definiu a transferência dos recursos para os municípios para o fornecimento da merenda.”

De acordo com o site do FNDE entre os principais avanços que ocorreu no Programa Nacional de Alimentação Escolar desde o início até os dias atuais está a criação da medida provisória nº 2. 178, de 28/06/2001, que destaca a “obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo governo federal sejam aplicados exclusivamente em produtos básicos”, e também, a valorização e respeito dos costumes regionais e hábitos alimentares locais para que assim possam contribuir com a economia local. Outro avanço significativo no Programa de Alimentação Escolar foi a instituição do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) nos municípios do país, permitindo que esse conselho fosse formado por membros da comunidade local e assim pudesse oferecer assessoria e fiscalização garantindo a execução do programa.

Segundo o site do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação:

Em 2009, a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho, trouxe novos avanços para o PNAE, como a extensão do programa para toda a rede pública de educação básica e de jovens e adultos, e a garantia de que 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar.

Através desse rápido histórico sobre a alimentação escolar no Brasil podemos observar em que contexto surgiu esse programa, analisar suas contradições, seus avanços, traçar metas e entendê-lo hoje sem esquecer da história de nosso país que é marcada pela desigualdade social.

2.2 As Leis Que Regulamentam A Alimentação Escolar No Brasil

Entende-se que a alimentação balanceada é extremamente importante para o bem estar e saúde do homem, contribuindo para que este possa realizar suas diversas atividades diárias independente de sua faixa etária. Ainda hoje alimentação escolar é vista por muitos como um benefício do governo federal para as crianças carentes, porém isso não passa de um misticismo devido às suas raízes históricas. A alimentação é direito de todos os alunos e vos está assegurado pelo artigo 6º da Constituição Federal após aprovação da PEC-047/2003 que inseriu a alimentação como direito social na Constituição Federal, através da **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, podemos observar tudo o que está proposto sobre a alimentação escolar em nosso país.**

Conforme o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 25. 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de

desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle. 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.

Boog (2008) afirma que “a alimentação é uma atitude central da vida, que define a nossa forma de viver, de morar e de organizar a sociedade”. A partir dessa reflexão, podemos dizer que a alimentação, portanto, seja ela dentro ou fora da escola está relacionada a uma série de fatores que muitas vezes passam despercebidos entre as pessoas.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) criado na década de 40, é um programa suplementar à educação, pois transfere recursos financeiros diretamente do Governo Federal aos estados, municípios e Distrito Federal. E estes têm autonomia para utilizar e aplicar o dinheiro na alimentação escolar, devendo prestar contas ao CAE sobre a aplicação dos recursos no início de cada ano seguinte. De acordo com o site do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o PNAE “é instituído legalmente pela Constituição Federal, art. 205 e 208; Portaria Interministerial MEC/MS nº 1010, de 08 de maio de 2006; Resolução CD/FNDE nº38, de 16 de julho de 2009”. Ainda de acordo com este site, são objetivos do PNAE:

O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentar saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Podemos observar através do seguinte trecho disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, informações atuais sobre os custos e outros aspectos do Programa Nacional de Alimentação Escolar:

Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa de ensino: Creches - R\$ 1; Pré-Escola - R\$0,50; Escolas indígenas e quilombolas - R\$ 0,60; Ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos - R\$ 0,30; Ensino integral (Mais Educação) - R\$ 0,90.

O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Secretaria Federal de Controle Interno (SFCI) e pelo Ministério Público. O orçamento do programa para 2012 é de R\$ 3,3 bilhões, para beneficiar 45 milhões de estudantes da educação básica e de jovens e adultos. Com a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% desse valor – ou seja, R\$ 990 milhões – devem ser investidos na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico das comunidades.

Através das informações citadas acima sobre o PNAE, observa-se que a alimentação escolar é um direito dos alunos matriculados nas escolas públicas. E após ampliação do programa no ano de 2009, esse direito estendeu-se também para o ensino médio e EJA.

O estado de São Paulo possui o Departamento de Suprimento Escolar (DSE), vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que é o responsável pelo gerenciamento do Programa de Alimentação Escolar no estado, segundo o site deste departamento o programa abrange “3 milhões de alunos de ensino fundamental da rede pública estadual, sendo fornecidas mais de 700 milhões de refeições por ano. Sendo o estado de São Paulo o único no país a complementar o recurso do Governo Federal para o Programa de Alimentação Escolar”.

O DSE também desenvolve alguns projetos técnicos nas escolas estaduais do estado, como:

- Programa de Enriquecimento da Merenda Escolar;
- Supervisão de Campo;

- Treinamento de Merendeiras;
- Educação Nutricional;
- Controle de qualidade
- Projeto sirva-se;
- Ações e Promoção à saúde;
- Cozinha experimental;
- Apoio técnico às prefeituras nas áreas: jurídica, nutrição e prestação de contas;
- Cantina lanche legal.

Esses programas contribuem de maneira significativa com os hábitos alimentares dos alunos, com a sua forma de conviver em sociedade e com o seu desenvolvimento na escola. Segundo o site do DSE, visando promover uma educação alimentar para os alunos e conseqüentemente que esses criem hábitos alimentares saudáveis foi criada no estado de São Paulo e colocada oficialmente no calendário escolar através do Projeto de lei nº 12.230 de 13/01/2006 a *Semana de Educação Alimentar*, que ocorre na terceira semana do mês de maio.

De acordo com o site do Governo Federal do portal da transparência “Todos os estados, o Distrito Federal e municípios podem participar do programa, bastando, para isso, o cumprimento das seguintes exigências:

Aplicação dos recursos exclusivamente na aquisição de gênero alimentícios; Instituição de um Conselho de Alimentação Escolar (CAE), como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento; Prestação de contas dos recursos recebidos; “Cumprimento das normas estabelecidas pelo FNDE na aplicação dos recursos”.

Os Estados, o Distrito Federal e os municípios participantes do Programa Nacional de Alimentação Escolar devem possuir esse Conselho (CAE), que tem a finalidade de ser uma espécie de fiscalizador e também de assessorar de maneira geral as situações cotidianas do programa.

Segundo o site do governo federal da Controladoria Geral da União: O CAE deve ser constituído por 7 membros, sendo:

1representante do poder executivo; 1representante do poder legislativo; 2 representantes dos professores; 2 representantes de pais de alunos, indicados formalmente pelos conselhos escolares, associações de pais e mestres ou entidades similares; 1 representante de outro segmento da sociedade civil indicado formalmente pelo segmento representado; Cada titular do CAE terá um suplente da mesma categoria.

São competências do CAE segundo o site mencionado anteriormente:

Divulgar, em locais públicos, o montante dos recursos financeiros do PNAE transferidos à Entidade Executora; noticiar qualquer irregularidade identificada na execução do PNAE ao FNDE, à Controladoria Geral da União, ao Ministério Público e ao Tribunal de Contas da União; acompanhar a execução físico-financeira do programa, zelando pela sua melhor aplicabilidade; acompanhar a elaboração dos cardápios, opinando sobre sua adequação à realidade social; orientar sobre o armazenamento dos gêneros alimentícios em depósitos da Entidade Executora e/ou escolas; comunicar à Entidade Executora a ocorrência de irregularidades em relação aos gêneros alimentícios, tais como: vencimento do prazo de validade, deterioração, desvios, furtos, entre outros para que sejam tomadas as devidas providências; acompanhar e monitorar a aquisição dos produtos adquiridos para o PNAE, zelando pela qualidade dos produtos, em todos os níveis, até o recebimento da refeição pelos escolares, receber e analisar a prestação de contas do PNAE enviada pela Entidade Executora e remeter ao FNDE apenas o Demonstrativo Sintético Anual da Execução Físico-Financeira com parecer conclusivo.

Ao analisar o CAE, podemos entender que esse conselho é de grande importância por ter em seu corpo pessoas da comunidade, ou seja, os próprios beneficiados pelo programa podem dar suas opiniões a respeito da alimentação oferecida e do seu funcionamento como um todo, ajudando também a fiscalizar e a melhorar aquilo que é

de direito seu, no caso o programa, quebrando ainda que pouco, aquele paradigma das ordens virem de cima e os que estão embaixo (nesse caso os usuários) terem somente que aceitar. Assim, ao participar do conselho os indivíduos da comunidade tem a possibilidade de conhecê-lo melhor e também passam a ter mais conhecimento sobre os seus direitos.

2.3 A alimentação escolar, uma política pública

O PNAE no início de suas atividades na década de 50 tinha como principal objetivo contribuir para a nutrição das crianças carentes que frequentavam a escola para que assim, conseqüentemente ocorresse uma melhora no rendimento escolar dos alunos, observa-se que inicialmente o programa apresentava um caráter assistencialista. O que de fato nos possibilita observar que a refeição (ou lanche, na época) era uma forma de manter o aluno na escola.

Ainda hoje, o olhar de muitas pessoas, inclusive dos próprios alunos sobre a alimentação escolar é de que essa refeição nada mais é do que um benefício oferecido pelo estado ou município para os jovens e crianças de baixa renda que frequentam as escolas, quando na verdade ela, por ser uma política pública, é um direito do aluno (Lei 11.947/09).

Observa-se através do seguinte trecho de Azevedo (1987) apud Abreu (1995) que “as políticas públicas têm colocado o trabalhador na condição de assistido, de beneficiário ou favorecido pelo estado, e não na posição de usuário ou consumidor de um serviço”.

Dallaruvera (2007) nos trás uma confirmação da abordagem citada anteriormente dizendo que: “Política pública não é assistencialismo. Queremos a universalização do acesso aos serviços sócio assistenciais com qualidade. A política de assistência social não pode ser fragmentada nem isolada”.

Teixeira (2008, p.3) também nos afirma que: Se a prática assistencialista se caracteriza pela manipulação, pela tentativa de gerar dependência e controle político, a exigência de controle social do programa quer significar a ruptura com o assistencialismo. O PNAE, através de seus documentos, se afirma como uma política pública que pode ser definida como a forma de efetivar direitos através de uma intervenção na realidade social. Ele cria os Conselhos de Alimentação Escolar com o objetivo da participação social e na lei aponta para o controle nas mãos da sociedade.

Portanto, embora a comunidade tenha oportunidade de participar ativamente através dos conselhos de alimentação escolar como citado acima, sabemos que as políticas públicas devem beneficiar a todos, promover a união e não favorecer o estímulo à desigualdade social, embora na prática não é exatamente assim que as coisas acontecem, pois em alguns casos os Conselhos funcionam apenas como uma fachada. Assim, nem sempre verdadeiramente ocorre a participação da sociedade.

As pessoas precisam ter conhecimento sobre aquilo que é seu por direito e esse conhecimento só virá através da participação da comunidade no programa e também do diálogo dentro da escola entre os educadores, pais e alunos.

Teixeira (2008, p. 3) nos trás essa ideia através do seguinte trecho:

O fato de a merenda ser servida em escola, uma instituição educativa, favorece a percepção do PNAE como ferramenta educativa. Para isto, o Programa não pode permanecer alheio às demais atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. É necessário, pois, um trabalho articulado com todos os atores do ambiente escolar, envolvidos no processo: alunos, técnico-administrativos e merendeiras.

Assim, mesmo com a certeza de que a alimentação escolar é um direito do aluno e não uma assistência seria uma ilusão pensar nesse assunto sem levar em consideração a realidade de nosso país, que é marcado pelas diversas formas de desigualdades sociais, o que torna essa refeição oferecida na escola algo muito importante para ser tratado como segundo plano nos assuntos educacionais, principalmente quando a visão do

educador é proporcionar uma educação e um ambiente escolar livre de preconceitos e exclusões sociais.

2.4 A relação entre a alimentação e o fracasso escolar

A partir das constatações dos diversos autores que nos baseiam sobre o tema abordado, podemos afirmar seguramente que a criança durante o período em que permanece na escola tem o direito de receber uma alimentação saudável que lhe proporcione disposição para aprender e brincar.

Diante da discussão sobre a alimentação escolar e sua contribuição no processo de aprendizagem da criança, nos deparamos com dois termos desnutrição e fome que causam certo equívoco em relação aos objetivos do programa, observa-se que segundo a autora:

Enquanto a desnutrição grave provoca lesões no sistema nervoso, a fome é, ao contrário, uma situação transitória, ou potencialmente transitória, que não provoca lesões irreversíveis, mas que dificulta a realização de qualquer atividade do ser humano. (ABREU, 1995, p.9)

Portanto, se ainda nos dias de hoje existe a falta de embasamentos científicos que comprovem que os casos de desnutrição leve estejam relacionados de forma direta ou apresente alguma influência na aprendizagem da criança, contrapartida a essa constatação observa-se o seguinte trecho: A partir dessas duas constatações – que a merenda escolar é algo natural no ambiente escolar, e que no Brasil, ela assume uma importância social devido à situação de pobreza da população –, é preciso avaliar o programa de alimentação escolar em desenvolvimento no País e as reações dos educadores diante desse programa. (ABREU, 1995, p.10)

Portanto, diante das constatações feitas pelas autoras citadas acima podemos observar que embora a alimentação escolar não possa ser considerada como um meio único ou mais importante de se acabar com os casos de desnutrição dos escolares, não a faz perder sua importância na escola, pois podemos afirmar diante da afirmação da autora que a criança com fome não terá disposição para brincar e realizar suas atividades na escola, o que é comprovado na ação prática escolar. O que não podemos é criar uma utopia em torno dessa política pública, ou seja, não devemos criar expectativas sobre as quais o programa não terá capacidade para atender, ou seja, a alimentação escolar não será capaz de sozinha erradicar a fome das crianças de nosso país, ela é um instrumento importante no que se diz respeito a contribuir para a nutrição diária da criança, mas será uma ilusão esperar que ela seja capaz de solucionar uma questão que abrange outros fatores sociais, que no caso, é o problema da fome ainda existente em algumas regiões do Brasil. Contudo podemos afirmar que a fome é um fator altamente prejudicial para o desenvolvimento da criança em suas atividades na escola. Abreu (1995, p. 9) afirma que “a chamada ‘fome do dia’ é algo com a qual é tão difícil aprender quanto com frio ou vontade de se dirigir ao banheiro”. E assim, com a consciência de que a alimentação adequada no seu sentido mais amplo é um fator fundamental para a criança no período em que ela está na escola é necessário que o programa seja pensado não como uma assistência para alunos carentes, mas sim como algo que faça parte do cotidiano escolar. Assim, segundo a autora:

Se a carência nutricional incide em crianças mais velhas ou mesmo em adultos, poderá interferir com as atividades intelectuais não por provocar lesões cerebrais, mas pelos efeitos da própria fome e consequentes fraquezas e inanição, que são reversíveis. (MOYSÉS, LIMA, 1983, P.265)

Confirma-se também a afirmação da autora através do seguinte trecho:

[...] o que estamos querendo enfatizar é que este grau de desnutrição [leve] não afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central, não o lesa irreversivelmente e, portanto,

não torna a criança deficiente mental, incapaz de aprender o que a escola tem a lhe ensinar. (COLLARES, 1990, p.6).

Diante das constatações feitas pelos autores, observa-se que justamente pelo fato do estado da fome e do desânimo ser algo reversível é que a merenda torna-se ainda mais relevante. Isso por ser um dos mecanismos capaz de reverter a fome da criança, ainda que seja no período em que permanece na escola.

É muito importante a participação e estímulo dos educadores em relação à alimentação escolar, como já citado anteriormente, esse é um assunto que na maioria das vezes fica para segundo plano nas escolas, contudo é necessário que o professor não se oponha ao programa, ao contrário, que colabore para que ele seja aperfeiçoado a cada dia. Temos certeza de que a criança precisa dessa refeição para não sentir fome durante as aulas e ter o seu rendimento escolar comprometido. Uma vez que ao pensarmos em uma educação de qualidade é necessário que toda a equipe escolar trabalhe junta, todos em uma mesma direção que é oferecer uma educação de qualidade. Levando em consideração que para uma educação ser de qualidade ela precisa ser pensada em todos os setores da escola, inclusive o da alimentação.

2.5 Alimentação Escolar: símbolo, afeto, atividade pedagógica e promoção de hábitos alimentares saudáveis

A alimentação escolar também está relacionada a outros valores que transpassam a ideia do comer, nesse momento da refeição existem alguns fatores que não poderiam deixar de ser mencionados, como por exemplo, o lado simbólico que a comida representa para o indivíduo e os laços afetivos que a envolvem. A hora do recreio é um momento em que o aluno aprende alguns valores, como por exemplo, o respeito ao próximo, uma vez que na fila para pegar a refeição as crianças tem esse momento que exigem delas educação e paciência.

Nossa alimentação é uma prática social e os alimentos estão presentes de maneiras diferentes, porém muito representativas em nossa vida diária, Boog (2008) nos trás alguns exemplos significativos sobre isso, como o bolo de aniversário, que é o alimento mais aguardado dessa data comemorativa. Assim, podemos observar o quanto o alimento está associado aos momentos de nossa vida e nos trás um valor simbólico. Devido essa importância da alimentação para o indivíduo a autora nos trás o porquê não podemos reduzir a relevância da alimentação escolar, como vemos no seguinte trecho:

As vezes se pensa na alimentação escolar como um “combustível” que mantém os alunos despertos e atentos durante as horas de aula. É incontestável que estar bem alimentado é uma condição para se realizar qualquer atividade física ou mental, porém não se pode reduzir a alimentação à função de “combustível” [...] Ela é uma prática social, igualmente rica de possibilidades para experiências sensoriais e em significados simbólicos (BOOG, 2008, p.19)

De acordo com a constatação da autora:

A alimentação está envolta nos mais diversos significados, desde o âmbito cultural até as experiências pessoais. Há momentos mais propícios para o doce, o salgado, a bebida, a fartura ou a restrição alimentar, que são impregnados de significados culturalmente determinados. Nas práticas alimentares, que vão dos procedimentos relacionados à preparação do alimento ao seu consumo propriamente dito, a subjetividade veiculada inclui a identidade cultural, a condição social, a religião, a memória familiar, a época, que perpassam por esta experiência diária. (GARCIA, 1994, P.1)

Ao abordarmos o valor simbólico da merenda não podemos deixar de mencionar que essa simbologia pode estar relacionada a aspectos negativos, como nos afirma a autora: [...] quanto mais assistencialista for o caráter da merenda, quanto mais carregada do valor simbólico de “comida para carentes” menos é o número de alunos que dela se

serve. Ao contrário, quanto mais realizada como direito do cidadão, maior é o número de crianças e jovens que fazem refeições na escola. (TEIXEIRA , 1995, p. 17)

Assim, observa-se que a alimentação escolar vista como uma refeição para crianças carentes pode contribuir para que haja dentro da instituição uma separação por classe social, ou seja, que ocorra uma divisão entre os alunos que a consomem ou não, o que pode gerar situações de bullying e outros preconceitos. Garcia (1994, p.3) afirma que “a comida da lembrança, do trabalho, da sobrevivência, são outros exemplos dos envolvimento simbólicos da vida social. Através dela são experimentadas e expostas as condições sociais [...]”.

A alimentação escolar além de ser um momento de saciar a fome física da criança, pode ser também um momento em que a criança receba atenção e cuidado, que também podem estar ausentes na vida da criança. Ao pensarmos em uma alimentação escolar de qualidade não podemos deixar de citar o papel da merendeira, que é extremamente fundamental para o sucesso desse programa. Isso, porque, para uma refeição ser completa e atrativa ela precisa ser bem preparada. Principalmente se tratando de algo que será oferecido para as crianças, a aparência do alimento nesse caso é muito importante. De uma maneira geral o papel dessa profissional tem um valor além do que se pode imaginar como vemos no seguinte trecho:

[...] mostrando que seu papel vai além de, apenas, “cozinhar” e que seu trabalho tem um rico potencial educativo, no sentido de que ela é uma pessoa que domina uma atividade fundamental à sobrevivência e felicidade dos humanos: preparar alimentos. Quem sabe cozinhar domina técnicas, cuida e educa, por isso a merendeira é dentro da escola, uma educadora também (BOOG, 2008, p. 41).

Levando-nos a considerar que a maneira de servir a refeição também deve ser um diferencial, ou seja, as merendeiras devem estar bem humoradas com as crianças, serem atenciosas, pois muitas vezes o aluno deixa de se alimentar pelo fato de ser mal atendido pelas merendeiras. Essas profissionais precisam perceber a importância de seu papel no dia-a-dia do aluno, e, além disso, se ver como uma peça do processo de ensino e aprendizagem, como ressaltou a autora na citação acima.

Muniz e Carvalho (2007) ao realizarem uma pesquisa com escolares do ensino fundamental de algumas escolas municipais de João Pessoa no estado da Paraíba, concluíram através dos resultados obtidos que uma parte significativa dos alunos entrevistados não consome a refeição oferecida na escola por ela ser de má aparência e gosto ruim. Através da constatação das autoras, podemos novamente afirmar que o papel da merendeira é fundamental para que os alunos sintam-se motivados a consumir a refeição oferecida na escola.

Diante dessa afirmação seria importante que as merendeiras recebessem algum tipo de formação em que fosse transmitida a elas uma orientação sobre seu trabalho, como uma forma de estímulo e de conscientização. Possibilitando- nos observar que a alimentação tem implicações sociais, culturais, ecológicas e éticas.

“Alimentação saudável quer seja ela em casa ou na escola é aquela que preserva a vida e o ambiente, dignifica o ser humano e vem impregnada de memórias e de afetos” (BOOG, 2008, p.78). A autora ainda aponta que a carência alimentar pode ser o início de uma revolta do indivíduo e até mesmo de ações violentas em situações de sua vida, pois muitas vezes ele é obrigado a comer aquilo que tem em casa embora goste ou não.

Para abordar a questão da alimentação com os alunos é necessário que o professor esteja verdadeiramente comprometido com essa ação, levando sempre em consideração o contexto social da criança. Mais eficiente do que passar um modelo a ser seguido é contribuir para que o aluno adquira hábitos alimentares saudáveis, podendo abordar o tema no dia-a-dia em sala de aula. Contudo é importante que a criança veja na prática aquilo que está aprendendo em sala de aula, ou seja, o professor ensina seus alunos a consumirem alimentos saudáveis, mas a própria alimentação oferecida na escola não segue esse padrão de qualidade que lhe é ensinado durante as aulas.

O momento de se alimentar deve ser agradável, isso é essencial para o ser humano. “Fazer do momento da refeição uma oportunidade para desfrutar do prazer e do convívio social, em ambiente tranquilo, faz parte da formação global” (BOOG, 2008, p.82). Dentro das escolas, bem como nas empresas, diga - se de passagem, existe uma hierarquia que de certa forma desvaloriza e até exclui outras partes que compõe a instituição. Quando falamos em profissionais da educação e atividades pedagógicas automaticamente nos remetemos a professores, diretores, coordenadores, etc., muitas vezes as pessoas esquecem de que profissionais da limpeza, inspetores de alunos e merendeiras que também são profissionais que exercem um trabalho pedagógico dentro da escola, tanto em sua área, como em conjunto com outras.

3 Metodologia

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica. Entende-se essa técnica científica como algo altamente relevante, por nos possibilitar um conhecimento amplo sobre o tema em questão. Uma vez que através de informações encontradas podemos analisar as teorias, fruto da pesquisa de outros estudiosos sobre o assunto, documentos entre outros materiais que nos serve como base para o desenvolvimento e fundamentação de nosso trabalho.

Através do olhar diferente dos diversos autores pesquisados foi possível adquirir maiores conhecimentos e assim abordar de acordo com o nosso objetivo alguns assuntos que outrora eram desconhecidos para nós.

4 Resultados e Discussões

Diante da alta relevância da alimentação escolar para a criança durante o período em que ela permanece na escola vemos que ainda é necessário que haja diversas mudanças no programa para que se alcance um padrão de qualidade. Ainda hoje a maneira como a alimentação escolar é oferecida para os alunos é algo ruim e que necessita de cuidados, isso tanto no aspecto físico da escola, que em grande parte não possuem locais adequados pra os alunos fazerem suas refeições, quanto na questão do preparo e na forma de servir o alimento.

Abreu (1995, p.16) afirma que “o conteúdo simbólico servido ao aluno junto com o alimento está a lhe dizer que, porque ele é pobre e não tem comida em casa a escola está – às vezes de forma contrariada e do jeito que pode – lhe oferecendo uma refeição”. E essa observação feita pela autora nos leva a perceber que muitas vezes os próprios funcionários responsáveis pela alimentação escolar pensa dessa mesma maneira, ou seja, se sente como alguém que está ali cumprindo apenas uma obrigação ou um favor. E na verdade acaba deixando muito a desejar, pois não se percebe também como um agente pedagógico na instituição.

Dessa maneira o próprio aluno não percebe a alimentação escolar como algo de seu direito. Esse tipo de situação em que o indivíduo desde os primeiros anos de sua vida social é colocado como alguém “privilegiado” por receber algo que é seu por direito contribui para o aumento da desigualdade social. A escola mantendo essa visão referente ao programa e os alunos, não está contribuindo para a formação do cidadão crítico e participativo na sociedade, pois o aluno é treinado desde cedo a aceitar aquilo que lhe é imposto sem maiores questionamentos.

É fundamental que os educadores e demais funcionários envolvidos diretamente com a merenda escolar reconheçam esse momento como algo pedagógico, ou seja, que deve ser encarado como um momento de aprendizagem para o aluno, percebe-se que muitas vezes ela não recebe a atenção merecida, ou seja, não existe uma preocupação com sua qualidade, com a opinião dos beneficiados pelo programa em relação ao alimento que recebem, com o seu valor nutricional, etc. Sendo uma alimentação oferecida no

ambiente escolar é necessário que essa refeição tenha caráter pedagógico que possibilite a integração dos alunos e sua autonomia. Para isso é necessário que a visão sobre o programa seja outra, mude.

Boog (2008) afirma que “a alimentação é uma atitude central da vida, que define a nossa forma de viver, de morar e de organizar a sociedade”. A partir dessa reflexão, podemos dizer que a alimentação, portanto, seja ela dentro ou fora da escola está relacionada a uma série de fatores que muitas vezes passam despercebidos entre as pessoas.

5 Considerações Finais

Com base nas pesquisas realizadas e nas observações de diversos estudiosos sobre o tema que intitula esse trabalho nota-se que ainda existem alguns mitos em torno da alimentação escolar e também se percebe a falta de preocupação que existe algumas vezes por parte de gestores, educadores, merendeiras e nutricionistas referentes à essa refeição. Uma vez que a alimentação oferecida na escola ainda está fortemente relacionada à um simples lanche do que a um momento importante recheado de valores para a criança que transpassam o ato do comer.

Ao falarmos aqui que a criança com fome apresenta dificuldades de aprender, não estamos querendo atribuir a culpa desse fato para as famílias, como se fossem os grandes responsáveis por essa situação. Estamos colocando que devido à desigualdade social existente em nosso país, crianças vítimas dessa situação de fome é algo comum dentro das escolas. E justamente por essa realidade que temos é que a alimentação escolar não pode ser limitada apenas a pequenos lanches, mas sim apresentar um valor nutricional que contribua para a saúde da criança.

A alimentação escolar exige o cumprimento de uma série de fatores para que possa considerada de qualidade, por exemplo, deve ser bem preparada, conter no cardápio alimentos saudáveis, oferecer um espaço adequado para o consumo das refeições entre outros. A escola precisa olhar pra esse momento com maior responsabilidade e delicadeza, pois é necessário que os funcionários estejam preparados para exercer seu papel e isso implica em oferecer treinamentos e capacitações. No que diz respeito aos educadores, esses também precisam utilizar meios para abordar a alimentação dentro do currículo da escola, uma vez que a instituição escolar é uma ferramenta significativa na promoção de hábitos alimentares saudáveis. Atualmente as escolas abordam sobre diversas temáticas com afinco, por exemplo, sobre a necessidade de preservação ambiental, mas assuntos tão importantes como esse: a alimentação adequada que previne doenças e contribui para uma melhor qualidade de vida não recebem tanta ênfase.

Ao mencionarmos nessa pesquisa sobre a importância da alimentação escolar não estamos querendo colocar aqui que a refeição servida na escola é ou deve ser a principal fonte para a erradicação da fome das crianças brasileiras. Sabemos, pois, que medidas políticas que garantissem uma melhor qualidade de vida aos cidadãos de nosso país seria a principal solução para erradicar a fome e a miséria. Porém, não há como deixar de citar que vivemos em um país cujo objetivo de nossos políticos, telejornais, revistas e internet nos mostram isto o tempo todo.

Sendo assim, a alimentação escolar recebe uma importância significativa para as crianças no período em que permanecem na escola, pois além de ser um direito do aluno é também um meio de possibilitar que o escolar não sinta fome durante as aulas e tenha disposição pra aprender e brincar.

Por fim, vale ressaltar que mudanças no programa de alimentação escolar de maneira que a refeição oferecida pela escola passe a ter outra dimensão é um ponto fundamental para que ocorra uma melhora nesse setor, contribuindo para que a ideia da alimentação escolar como algo assistencial seja modificada e vista assim, como realmente dever ser:

como um direito das crianças que frequentam as escolas no Brasil. Por esse motivo, a escola não pode apenas ter um pensamento que se limite na oferta de alimentos saudáveis para os alunos, mas sim educa-las para que o aluno desenvolva hábitos alimentares saudáveis que perdure por toda sua vida.

“Alimentação saudável quer seja ela em casa ou na escola é aquela que preserva a vida e o ambiente, dignifica o ser humano e vem impregnada de memórias e de afetos” (BOOG, 2008, p.78).

Agradecimentos

A Prof^a Roberta, minha orientadora, pela colaboração e parceira na construção e concretização desta pesquisa. As amigas de curso, pelo apoio e contribuição de diversas maneiras durante a realização deste trabalho.

Referências

- ABREU, M. **Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico?**. Em aberto, Brasília, ano 15, n.67, jul./set.1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1002/905>>. Acesso em: 17 abr. 2012.
- BOOG, M.C.F. **O professor e a alimentação escolar – ensinando a amar a terra e o que a terra produz**. 1 ed. Campinas, SP : Komedi, 2008.
- COLLARES, C.A.L. **Ajudando a desmitificar o fracasso escolar**. Ideias (UNICAMP), v.6, p. 24-29;1990. Disponível em: <http://www.nutricaoemfoco.com.br/NetManager/documentos/ajudando_a_desmistificar_merenda_escolar.pdf> Acesso em: 13. Set. 2012.
- CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Merenda escolar, programa nacional de alimentação escolar (pnae)**. Disponível em: <portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PNAE.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.
- DALLARUVERA, M.A. **Márcia Lopes, secretária – executiva do MDS, defende política pública de assistência social**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/noticias/marcia-lopes-secretaria-executiva-do-mds-defende-politica-publica-de-assistencia-social>>. Acesso em: 3 abr. 2012.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS/ **Resolução nº 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10/12/1948**. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaração-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 28 mar. 2012.
- DEPARTAMENTO DE SUPRIMENTO ESCOLAR (DSE) / Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <dse.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programas – alimentação escolar/ histórico**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/ae-historico>. Acesso em: 21. mar. 2012.
- _____. **Programas – alimentação escolar/alimentação**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/ae-apresentacao>. Acesso em: 02.abr. 2012.
- GARCIA, R.W. D. **Representações sociais da comida no meio urbano: algumas considerações para o estudo dos aspectos simbólicos da alimentação**¹. Artigo publicado no Vol. II / 1994 da Revista Cadernos de Debate, uma publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP, páginas 12-40. Disponível em: <http://www.ptpr.org.br/pt_pag/PAG%202004/AGRICULTURA/Representa%C3%A7

%C3%B5es%20Sociais%20da%20Comida%20no%20Meio%20Urbano.PDF>. Acesso em: 13 out.2012.

HAMZE, A. **Programa nacional de alimentação escolar**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/política-educacional/alimentação-escolar.htm>>.

Acesso em: 18 mar. 2012.

MOYSÉS, M.A.A.; LIMA, G.Z. **Fracasso escolar, um fenômeno complexo: desnutrição, apenas mais um fator**. Disponível em:

<pediatriasaopaulo.usp.br/upload/pdf/818.pdf>. Acesso em: 18 set. 2012.

MUNIZ,V.M. ; CARVALHO de, A.T. **O programa nacional de alimentação escolar em um município da paraíba: um olhar sob o olhar dos beneficiários do programa**.

REV. NUTR. V.20 n°3 CAMPINAS MAIO/JUN.2007. Disponível em:<www.scielo.br>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE). **Programa nacional de alimentação escolar – pnae**. Disponível em:

<gestão2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_60.php>. Acesso em: 01 abr. 2012.

SARNEY, J. **PEC 047/2003 – alimentação como direito social**. Disponível em:

<www4.planalto.gov.br/consea/pec-alimentação/pec-047-2003-Senador-antonio-carlos-valadares-psb-se>. Acesso em: 23. mar. 2012.

TEIXEIRA, E.O.L. **A merenda escolar e seus aspectos políticos, sociais e nutricionais**.

Disponível em:

<http://www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/pos/merenda_escolar.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2012.

LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Gláucia Regina dos Santos⁴¹

Conceição Aparecida Costa Azenha⁴²

Resumo

Este artigo discute as possíveis contribuições da literatura para os campos imaginário e simbólico da criança. Para tanto, busca na psicanálise os elementos teóricos para essa discussão a partir do eixo da constituição do sujeito, tendo como objetivo discutir o papel da literatura infantil, especificamente dos chamados “contos de fadas” na estruturação subjetiva.

⁴¹ Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdades Network - Avenida Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: glauucia.maneo@yahoo.com.br)

⁴² Prof. Mestre e doutoranda em Linguística, psicóloga e psicanalista, docente e orientadora no curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: conceicaoazinha@nwk.edu.br)

Palavras-chave: Literatura infantil, contos de fada, psicanálise, estruturação subjetiva.

Abstract

This article discusses the possible contributions of literature to the symbolic and imaginary fields of the child. Therefore, search on the psychoanalysis the theoretical elements to this discussion from the axis of the subject's constitution with the objective of discussing the role of children's literature, specifically in the called "Fairy Tales" in the subjective structure.

Keywords: *Children's literature, fairy tales, psychoanalysis, structure subjective.*

Introdução

Nosso interesse sempre foi o de discutir o tema Literatura Infantil e fazer uma tentativa de depurar sua contribuição para o desenvolvimento das crianças, em especial, das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Para isso, pensamos inicialmente em trabalhar a partir das teorias desenvolvimentistas, particularmente a piagetiana, para articular a literatura como uma propulsora dos estágios do desenvolvimento dessa teoria.

No entanto, a despeito dessa articulação ser possível, nosso interesse recaiu sobre a função da literatura como um dos dispositivos da cultura que, quando acessível à criança permite a ela sacar elementos simbólicos e imaginários e, com isso, fazer frente às dificuldades que encontra em alguns momentos de sua vida. Nosso percurso nessa direção não aconteceu sem grandes dificuldades. Entretanto, ao transitar por esse novo caminho, ficamos entusiasmados em pesquisar sobre a contribuição da literatura na estruturação subjetiva e o papel da linguagem para o sujeito.

Desenvolvimento

Enquanto dispositivo cultural, a literatura infantil surgiu como gênero durante o século XVII, tendo como objetivo registrar as histórias orais em livros para compor parte do instrumento pedagógico, os quais estabeleciam padrões de comportamentos através dessas histórias, com fundo moralizante. Mas, antes de se tornar gênero, essas narrativas tinham a função de ajudar os habitantes das aldeias a nomear os medos que faziam parte do mundo e não a função de protegê-los ou preveni-los, mas ajudá-los na identificação dos perigos que os rondavam como a morte, violência, fome entre outros, como demonstrou Kehl, prefaciando Fadas no divã (2006: 16).

Antes de serem destinados às crianças, os contos eram narrativas que descreviam as histórias dos homens, relatando seus destinos, “suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural” (Souza 2005, citada por Finger Schneider e Torossian 2009: 3), sendo assim, diziam respeito a aspectos relevantes à vida adulta, os quais não eram pertinentes à infância.

De acordo com Corso (2006: 32-33), é a partir do momento em que a sociedade começou a valorizar a infância, que a literatura também passou a sofrer transformações, seus personagens deixam de ser os mesmos e as aventuras incluem aspectos relativos a tensões subjetivas. Essas narrativas foram transformadas em modernas versões de contos de fadas, com o surgimento do sentimento de infância mais especificamente, no século XIX.

Sendo oral ou escrita, a literatura não deixa de ser fonte da produção humana, seja ela de qualquer cultura. Através dela, o homem descreve sua realidade externa e interna, relatando seu passado e/ou idealizando seu futuro. Assim, essas histórias têm a função de ajudar a criança a conhecer o mundo de suas diversas formas, tornando-o habitável (Barone, 2007: 5-6).

Os contos de fadas distinguem-se das demais histórias infantis por características como o uso de magia e encantamentos, um núcleo problemático existencial no qual o herói ou a heroína busca sua realização pessoal e, finalmente, a existência de obstáculos a serem enfrentados pelos heróis (Caldin, 2002; Oliveira, 2001; Radino, 2003; Turkel, 2002). Para Bettelheim (1980), é característica desses contos a presença de um dilema existencial de forma sucinta e categórica. Cashdan (2000) afirma que o conto de fada tem quatro etapas: a travessia, a viagem ao mundo mágico; o encontro com o personagem do mal ou o obstáculo a ser vencido; a dificuldade a ser superada; e a conquista (destruição do mal); a celebração da recompensa (FINGER SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009: 4).

Os contos de fadas foram também denominados como contos maravilhosos por Propp (2003 citado por Corso, 2006: 27). O autor esclarece que o termo ‘maravilhoso’ provém do latim *mirabilis* sendo admirável, espantoso, extraordinário, singular e que o conto para ser mágico e encantador não necessita da presença de fadas:

esse elemento fantástico presente enquanto maravilhoso nessas narrativas cumpre a função de garantir que se trata de outra dimensão, de outro mundo, com possibilidades e lógicas diferentes (CORSO; CORSO, 2006: 27).

Dessa forma, podemos entender que ao tratar de outras possibilidades, os contos permitem à criança elaborar seu próprio entendimento e relacionar-se com o mundo a partir de suas considerações e interpretações pessoais dessas histórias. “O conto é vivido como personificação de formações e evoluções interiores da mente, pois usam a mesma linguagem que o inconsciente” (FINGER SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2009: 7). Os contos não têm um sentido em si, estes sim são geradores de sentidos que em determinados momentos da história possibilitam alguma fantasia particular. Ou seja, cada ouvinte ou leitor percebe e dá um sentido diferente ao drama vivido (2006: 166). Para Bettelheim (1980),

o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos (BETTELHEIM, 1980: 21).

Portanto, parafraseando Kehl (2006: 16), seria ingênuo propor um único entendimento para as histórias, pois seria impossível que todas as crianças compreendessem da mesma forma as histórias que leem ou ouvem, visto que cada uma as utiliza conforme suas necessidades, então, “contar histórias não é apenas um jeito de dar prazer às crianças: é um modo de ampará-las em suas angústias, ajudá-las a nomear o que não podia ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento: a ficção” (idem: 18).

Logo, o conto permite a observação da vida interior pelo próprio sujeito,

pois, por intermédio dele, a criança tem a possibilidade de pensar sobre seus sentimentos e tem a esperança de que o sofrimento que a acomete venha a ser passageiro. A introspecção, pela literatura, atrai as emoções do ouvinte ou do leitor e tem a capacidade de liberá-las (CALDIN, 2004 citada por FINGER SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2009: 8).

Bettelheim (2001, citado por Corso, 2006: 165) caracteriza os contos de fadas como sendo histórias complexas que trazem mensagens reconfortantes, dando auxílio aos

indivíduos ainda em formação. O autor não abria mão das histórias folclóricas, cheias de dramas e conflitos, mas defendia que seu fim deveria ser feliz, resolutivo, para que a criança pudesse se apoiar e se sentir confiante.

As figuras e situações dos contos de fadas também personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente como estes conflitos podem ser solucionados e quais os próximos passos a serem dados na direção de uma humanidade mais elevada (BETTELHEIM, 1980: 34).

Bettelheim acredita que a frequência do uso dos contos de fadas pode nos economizar sofrimentos. O casal Diana e Mário Corso, por outro lado, enfatiza que

(...) quanto mais alternativas ficcionais forem oferecidas a uma pessoa, mais instrumentos ela terá para elaborar seus dramas. (...) existem tramas mais ricas que outras, disponíveis a uma mesma faixa etária, mas discordamos de que apenas os contos de fadas deteriam todos os atributos de que as crianças precisam para essa elaboração. (...) sem dúvida os contos de fadas merecem um lugar nobre na comunicação com as crianças, porém não são as únicas histórias que lhes podem oferecer bons efeitos de subjetivação (CORSO; CORSO, 2006: 165).

Muita confusão tem sido feita pelo discurso do politicamente correto: não é raro que encontremos concepções que acreditem que contos de fada incitam a violência. Nem mesmo canções muito populares como “atirei o pau no gato” escaparam a essa tendência, segundo a qual, as crianças seriam incitadas a maltratarem os pequenos felinos após ouvirem a célebre canção.

Nesse sentido, o casal Corso fornece um esclarecimento fundamental: as histórias, lendas, parlendas ou cantigas ao fornecer ficção, apresentam indispensáveis verdades sobre a realidade, verdades que hoje em dia não esclarecemos, que deixamos por conta da criança, permitindo que ela descubra sozinha as frustrações da vida e possibilitando o seu desencanto quanto ao mundo (2006: 305) e, por isso, não precise atirá-las. Para os autores, as histórias somente mobilizam o que de fato já está interiormente construído na criança, pois, “a constituição de sua personalidade se dá a partir do que sua família lhe transmite, consciente e inconscientemente” (idem: 306). Sendo assim, não podemos culpar as histórias pelos comportamentos agressivos. Em suas palavras:

sozinhas, histórias não induzem a violência, não fazem apelos regressivos que as retenham na infância, não produzem isolamento social, nem as desligam da realidade (CORSO; CORSO, idem: 304).

Para Azenha (2006:149), a constituição subjetiva se dá a partir da falta de adequação entre o que os pais desejam e aquilo que a criança (se) constitui. Dito de outra forma, o processo de estruturação subjetiva bem sucedida é aquela que acontece quando o pequeno sujeito não corresponde exatamente àquilo que o Outro⁴³ esperava. A estruturação subjetiva, portanto, começa a partir do desejo dos pais para dele, em segundo momento, poder se diferenciar e assumir uma singularidade. Nas palavras de Kehl,

“somos o delicado equilíbrio entre não encarnar o que se espera de nós, e (viver) levando em conta exatamente isso”. Nesta balança precária, o adulto não pode vencer:

⁴³ O outro primordial é o agente materno, não necessariamente a mãe natural, ao qual sucede os demais outros da vida do pequeno sujeito: o pai, os irmãos e, finalmente, qualquer alteridade.

sua vitória implicaria “a morte imaginária da criança, pois esta sente que só existe enquanto sua palavra valer” (KEHL, 2006: 18).

Entretanto, ao se tratar das contribuições subjetivas que os contos proporcionam, sentimos a necessidade de conceituá-los, sendo assim, de acordo com Braga (1999):

o campo imaginário é basicamente o registro psíquico correspondente ao ego (ao eu) do sujeito, cujo investimento libidinal foi denominado por Freud de Narcisismo.(BRAGA, 1999: 3).

O campo imaginário se inaugura através do Narcisismo, estado em que a libido é dirigida ao próprio ego; amor excessivo a si mesmo. Nesse momento a criança passa a se identificar e perceber as partes de seu corpo, porém, necessita da mediação do outro. O campo simbólico se estrutura através do Complexo de Édipo, momento do desejo, em que, de acordo com Azenha (2006: 147), além dos cuidados e a atenção da mãe, a criança passa a desejar também o seu desejo⁴⁴.

O registro do simbólico é o lugar do código fundamental da linguagem. Ele é lei, estrutura regulada sem a qual não haveria cultura. Lacan chama isso de grande Outro. O Outro, grafado em maiúscula, foi adotado para mostrar que a relação entre o sujeito e o grande Outro é diferente da relação com o outro recíproco e simétrico ao eu imaginário (BRAGA, 1999: 5).

A constituição subjetiva então, é construída segundo essas duas encruzilhadas estruturais: a teoria de Narciso e Complexo de Édipo, antes disso, somos puro organismo.

O casal Corso (2006), demonstra que a criança, ao ouvir os contos de fadas, procura inconscientemente saídas para seus problemas e dificuldades. No entanto, aquilo que era apenas imaginário, que não passava de ilusão e fantasia, torna-se parte de seu mundo simbólico no momento em que a criança se apropria da história, brinca ao se identificar como um dos personagens, podendo assim, criar estratégias de resolução de problemas tal como o personagem da história, identificando em si e nomeando sentimentos que até então não conhecia ou não sabia como nomeá-lo, a partir da história contada e, com isso, constituir novas formas de significação.

Dessa forma, ao se deparar com novas situações com problemas análogos, a criança mobiliza novas condições, através das outras formas de significação, para poder encontrar maneiras de se safar, resolvendo situações antes extremamente complexas para ela. Segundo Corso (2006), atualmente a criança tem grande repertório para buscar o lhe interessa, seja em brinquedos e brincadeiras como também através da mídia.

De acordo com Abrahão e Azenha (2009: 7), as histórias e brincadeiras infantis são essenciais para ampliar “os recursos simbólicos da criança e, conseqüentemente, a ampliação das formas de subjetivação que permitem enfrentar os problemas que as afligem”. Sendo assim, podemos nos referir as brincadeiras como um momento em que a criança utiliza-se de fantasias para incrementar a realidade, porém, “distingue perfeitamente brincadeira da realidade e leva muito a sério essa atividade” (Freud, 2006 citado por Abrahão; Azenha, 2009: 9).

Considerações finais

⁴⁴ Complexo de Édipo, teoria denominada como Metáfora Paterna por Lacan, se descreve em três momentos, o desejo está relacionado ao primeiro momento.

Concordamos com Bettelheim (1980: 16) ao mencionar que a literatura infantil possibilita à criança dominar seus problemas psicológicos, comuns na sua fase de crescimento, pois ajudam-na a:

superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.

“Quando contamos um conto nos apropriamos dele, o subjugamos aos nossos interesses” (Corso, 2006: 23). A criança, ao ler ou ouvir um conto se identifica com a trama e até mesmo a um dos personagens, essa apropriação se dá para suprir “os indivíduos de algo que não se encontra facilmente em outros lugares: todos precisamos de fantasia, não é possível viver sem escape. Para suportar o fardo da vida comum, é preciso sonhar” (Corso, 2006: 304).

Sendo assim, além da estimulação da imaginação, o conto transmite as mais variadas emoções; promove a passagem por textos diferentes; amplia a linguagem, a interpretação; auxilia na gramática, permite pensar e “refletir sobre destinos possíveis e cotejá-los com o nosso” (Corso, 2006: 21).

Diante de tantos benefícios que a literatura possui, ressaltamos a sua contribuição para a estruturação subjetiva na medida em que os textos permitem uma ampliação do campo simbólico e do campo imaginário da criança, ampliando sua capacidade de elaboração de conflitos inconscientes. As histórias permitem às crianças identificar-se com vários personagens, assumindo e invertendo posições subjetivas. A partir de tal diversidade, possibilita à criança circular por vários discursos e formas de agir e de pensar.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade de continuar os meus estudos, por estar sempre presente em minha vida e me amparando nos momentos difíceis; a professora orientadora Conceição Aparecida Costa Azenha, por total colaboração, apoio e contribuição para a realização da pesquisa; a minha família, principalmente a meus pais Ailton dos Santos e Maria Luiza Silvério da Silva dos Santos por sempre confiarem e acreditarem em meus sonhos e a minha irmã Maria Eduarda dos Santos, que mesmo sem saber como, sempre buscou me ajudar nos trabalhos; a meu noivo Geraldo Maneo Júnior, por sempre apoiar e acreditar em mim, quando eu já não acreditava e aos amigos, pela compreensão, preocupação e amparo. Minhas desculpas, enquanto às ausências.

É com grande dedicação a vocês que dou por finalizada mais uma, de muitas etapas de minha vida.

O meu muito obrigado a todos.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, A. M. P. L. C.; AZENHA, C. A. C. **Memória social: em defesa das cantigas de roda.** Campinas, SP: [s.n.], 2009.

AZENHA, C. A. C. **Lia: do nome ao verbo ou desejo e leitura.** Campinas, SP: [s.n.], 2006.

BARONE, Leda Maria Codeço. Apontamentos para a construção do sujeito leitor. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo. V. 15, n. 12, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542007001100003&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 19 out. 2012.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRAGA, Maria Lucia Santaella. As três categorias peircianas e os três registros lacanianos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Oct. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200006>.

CORSO, D. L.; CORSO M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FINGER SCHNEIDER, Raquel Elizabete e TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea.** *Psicol. rev. (Belo Horizonte)* [online]. 2009, vol.15, n.2, pp.132-148. ISSN 1677-1168.

KEHL, M. R. Prefácio *In*: CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã. Psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Vanessa Nunes⁴⁵
Claudia Fabiana Gaiola⁴⁶

Resumo

O presente artigo tem por objetivo abordar os principais fatores que identificam a consciência fonológica como importante na alfabetização da criança. A alfabetização é um processo gradual, porém decisivo. É necessário considerar que as habilidades da consciência fonológica sejam desenvolvidas assim como a consciência sintática, morfológica, que fazem parte da consciência metalinguística. Entender essas habilidades é essencial para o professor alfabetizador, já que possibilita que o aluno seja alfabetizado compreendendo o que está lendo e ajudando na sua escrita.

⁴⁵ Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network. nessinha_trn@hotmail.com

⁴⁶ Fonoaudióloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Gestão Escolar, professora no curso de Pós Graduação em Educação das Faculdades Network Coordenadora Pedagógica do Colégio Network, fabiana@nwk.edu.br

Palavras chave: consciência fonológica, alfabetização, leitura, escrita

Abstract

This article aims to address the key factors identified as important phonological awareness on children's literacy. Literacy is a gradual process deciding factor. You must consider that the skills of phonological awareness is developed as well as syntactic awareness, morphological, part of metalinguistic. Understanding these skills is essential for the literacy teacher, as it enables the student to be literate understanding what this reading and helping in your writing.

Keywords: *phonological awareness, literacy, reading, writing*

1 Introdução

A alfabetização é considerada socialmente de grande importância no desenvolvimento do conhecimento humano e se refere à aprendizagem da leitura e escrita, que ocorre por um processo interno, o qual acontece de forma volitiva e social, ou seja, a maneira como ocorre e de como é organizada se dá individualmente, contudo a aquisição da mesma acontece em grupo, no meio cultural que se convive. Por tanto, não pode ser compreendida aqui como mera aprendizagem do código, sem que este se torne letrado. A consciência fonológica, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento da habilidade em perceber os fonemas que compõem as palavras, bem como a ordem temporal que elas ocorrem. É também um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

Assim, faz parte do processamento fonológico às operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. A consciência fonológica refere-se tanto ao conhecimento que a fala pode ser segmentada quanto a habilidade de manipular tais segmentos e se desenvolve gradualmente à medida que a criança conscientiza-se do sistema sonoro da língua, identificando palavras, sílabas e fonemas.

É relevante apontar que esta é uma das habilidades da metalinguística, a qual pode ser definida como a cognição sobre a linguagem e a auto-regulação das atividades psicolinguística, o que implica na reflexão que o sujeito faz sobre a língua compreendendo-a como um objeto independente.

A compreensão de ambas aponta, portanto, que estão diretamente interligadas, pois durante a alfabetização é necessário que o sujeito reflita sobre a língua e ao fazê-lo desenvolve a habilidade metalinguística, ou seja, as habilidades da consciência fonológica favorecem a alfabetização, assim como é favorecida por ela, pois a mesma contribui nos estágios iniciais da escrita, quando a criança percebe o fonema e o relaciona com a letra, e a escrita ao ser manipulada, possibilita refletir sobre a consciência fonológica.

É benevolente destacar que a língua escrita não ocorre de forma simplificada, resumindo-se na associação da letra com o fonema, como pode ser exemplificado pelo fonema que é representado por diversas letras e a mesma letra representada pelos diversos fonemas, como a letra x que se diferencia nas palavras xarope, exercício, auxílio e saxofone, ou as letras ç, s, c e ss nas palavras palhaço, cebola, pêssego e sapato.

Esse estudo, portanto, se resume em compreender como se dá o processo inicial da alfabetização e como a consciência fonológica pode colaborar neste contexto, considerando que o sistema de representações fonológicas é construído de forma gradual e dinâmica pelo aluno.

Portanto, o trabalho com a consciência fonológica propicia às crianças, à percepção da associação da letra e fonema, facilitando o processo de leitura e escrita, o que não significa que precisa ser realizado, sem contextualização, através do método tradicional de ensino, como propõe a cartilha “Caminho Suave”.

Torna-se relevante, desta forma, compreender melhor como se desenvolve as habilidades metalinguísticas, em especial a consciência fonológica, sendo os fonemas considerados a menor unidade dentro da palavra, e de como essas habilidades podem favorecer o processo de alfabetização.

2 Referencial Teórico

A linguagem é um processo neurológico, e sua aquisição sucede de forma constante, dinâmica, ampliada e generalizada, construída através de experiências, que envolve memória, percepção, compreensão, atenção e motricidade, como afirma Morato “[...] há uma relação estreita entre linguagem e cérebro, ancorada na inter-relação de diferentes áreas do córtex e na interdependência de múltiplos processos ou funções cognitivas como memória, linguagem, percepção, etc. (MORATO, 2001, p. 144)”

É necessário enfatizar que a linguagem e o pensamento são de origem social e cultural, ou seja, a base do movimento individual está nas condições sociais historicamente formadas e as funções psicológicas como atividade cerebral, nos quais os fenômenos são compreendidos como processos em movimento e mudança, sendo o homem um ser que atua sobre a realidade por intermédio de instrumentos (linguagem), transformando-se e transformando o meio em que vive.

Desta forma, compreendendo a alfabetização como processo da linguagem escrita e às diferenças culturais e sociais que permeiam essa linguagem, encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais que contribuem como base para a educação nacional, com o objetivo de orientar os educadores a propiciar aos alunos o domínio do conhecimento necessário para que sejam cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade, tendo que ser destaque desse processo a habilidade da leitura e escrita.

Muitos pesquisadores, portanto, conduzem seus estudos para entenderem como ocorre o processo da leitura e escrita, dentre os quais, Ferreiro (2001) que relata que não propõe práticas pedagógicas nem técnicas metodológicas e sim, uma maneira distinta de ver a criança e entender seus erros que antes eram considerados absurdos, como uma demonstração do seu grau de conhecimento e como um pré-requisito para chegar ao acerto. Segundo ela, a criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e a escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança.

Há também a consciência fonológica, que é apontada por Capellini & Oliveira 2003 como um facilitador para a alfabetização, já que a criança que foi propiciada ao desenvolvimento da consciência fonológica consegue perceber os fonemas durante a produção da linguagem oral e, com facilidade, os associa com a letra, conseqüentemente a linguagem escrita é beneficiada nesse processo.

A alfabetização pode e deve se desenvolver por meios de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, que decorrem no contexto da aprendizagem, quando se faz a relação entre fonema-grafema.

Assim pode-se alfabetizar enfatizando a consciência fonológica, não necessariamente utilizando o método tradicional, que é compreendida como sistematização do “C + A = CA”, isto é, como a soma das letras, pois ninguém as utiliza como fonemas. Os fonemas são compostos por: p, b, t, d, k, g, m, n, ^o s, z, j, ç, l, r, R, dos quais a maioria dos educadores não tem conhecimento. O educador pode inovar buscando formas de

alfabetizar usando a consciência fonológica, apenas para facilitar esse processo. Soares é clara quando relata como deve ser a aquisição da escrita: ”[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de forma que o indivíduo se torne ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES 2005, p. 47)”.

2.1 Metalinguística

A palavra metalinguística refere-se à linguagem que fala da linguagem, ou seja, é repensar nos elementos que constituem essa língua. Fazendo parte deste, portanto, encontra-se a gramática, o uso do dicionário, a discussão à obra de um poeta, enfim, atitudes que muitas vezes se tem no dia a dia, que o faz ampliar seu vocabulário e seu conhecimento sobre a língua.

Sua capacidade abrange aspectos fonológicos, lexicais, morfológico, sintático, semântico e ortográfico. Dentre essas capacidades três são relevantes no processo da alfabetização: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica (MOTA, MANSUR, CALZAVARA, ANÍBAL, LIMA, COTTA e MOTA).

2.2 Consciência Fonológica

É o aspecto que se refere aos componentes fonológicos (unidades linguísticas sonoras) e o domínio de manipulá-lo. Mota e Castro (2006) consideram que:

[...] a consciência fonológica é a habilidade de se refletir sobre os sons que compõem a fala. Essa habilidade é considerada importante para a alfabetização porque ajudaria a criança entender as correspondências entre letra e som necessárias para aquisição do primeiro alfabético. (MOTA E CASTRO, 2006, p.3)

Portanto, os autores confirmam que a consciência metalinguística e a alfabetização estão interligadas, considerando que a consciência fonológica tem a capacidade de refletir sobre os sons da fala, que é necessária no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Alguns níveis de consciência fonológica procedem no momento que a criança adquire a linguagem escrita. As sub-habilidades da consciência fonológica são:

2.3 Consciências de rimas e aliterações

A rima representa uma correspondência fonêmica que ajuda a criança a perceber que o som da palavra é o mesmo – osso / pescoço, fonologicamente é /so/, apesar da escrita não ser correspondente, uma termina com ss o e outra com co (NASCIMENTO, 2004).

A aliteração é uma figura de linguagem que consiste em repetir sons consonantais idênticos ou semelhantes, muito usados em poesias, prosas e trava-língua, como no exemplo que se segue, da estrofe de Fernando Pessoa:

Em horas **inda** louras, **lindas** Clor**indas** e Bel**indas**, brandas.

Brincam nos tempos das Ber**lindas**.

As **vindas** das varandas.

2.4 Consciência de sílabas

Permite ao aluno o reconhecimento das sílabas das palavras, e assim, atividades como contar o número de sílabas; dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra; subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos (NASCIMENTO, 2004).

2.5 Consciência fonêmica

Consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõe a palavra e esta seria a última a ser adquirida pela criança na habilidade da consciência fonológica. Esta análise ocorre por meio da reflexão que a criança faz durante a manipulação da palavra, tonando perceptível a associação letra-fonema, ou seja, a escrita propicia que o aluno pense sobre as estruturas mínimas da linguagem, os fonemas, o que não é possível num sistema da escrita silábica.

Durante a transição desta percepção é possível observar que há momentos que a criança usa uma letra para representar a sílaba e outros momentos a usa convencionalmente, como neste exemplo /SA P O/ para se referir ao SA PA TO.

As habilidades da consciência fonológica podem ser desenvolvidas em atividades que facilitam esta consciência. Como atividades que são feitas de forma lúdica em que as crianças aprendem a perceber sons de rima, dividir palavras em unidades menores, identificar palavras isoladas, alterará a ordem dos sons formando novas sequências, e conseqüentemente, percebem no primeiro momento, que sons falados podem ser escritos e vice-versa.

Portanto, realizar atividades desenvolvendo a consciência fonológica é importante porque antes da compreensão do princípio alfabético que é identificado quando a criança entende que as palavras são compostas por letras, ela deve ter percepção que os sons da fala constituem a escrita (NASCIMENTO, 2004).

2.6 Consciência Sintática

A consciência sintática, ao contrário da consciência fonológica possui poucos estudos, mas sabe-se que é relevante durante o processo da aquisição da escrita, pois permite a criança escrever corretamente, levando em conta o contexto da escrita, como no caso da palavra “concerto” e “concerto” que serão grafadas corretamente somente se usar pistas contextuais.

Colabora, portanto, na capacidade da criança refletir sobre os aspectos sintáticos das sentenças, envolvendo controle deliberado dos aspectos sintático-semântico da língua. Semântico refere-se ao entendimento do texto.

Essa habilidade tem influência na produção de textos e não no processo inicial do conhecimento da escrita e permite classificar as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição de escrita(MOTA, MANSUR, CALZAVARA, ANÍBAL, LIMA, COTTA e MOTA).

2.7 Consciência Morfológica

Além da consciência fonológica e sintática, a consciência morfológica contribui no processo de alfabetização, na reflexão sobre o processo de formação das palavras. Essa investigação do desenvolvimento da consciência morfológica fala sobre a sensibilidade da criança no processo de flexão das palavras.

Estágio Morfêmico é quando a criança começa a tomar consciência da ortografia, tendo estratégias visuais e conhecimentos morfológicos da escrita. Um exemplo que pode ser dado é o das crianças que aprendem que a terminação dos verbos na terceira pessoa do plural no futuro é /ao/ e o usa, a princípio, em todos os contextos.

As crianças parecem apoiar-se em regras de conversão grafo-fonético e regras contextuais quando escrevem palavras regulares, mas tem de aprender regras morfológicas para conseguirem escrever palavra derivadas, flexões de verbos e plurais. O ponto de partida é a necessidade de dispor de métodos de instrução que permitam melhorar as competências ortográficas.

O desenvolvimento da consciência morfológica tem a sensibilidade da criança a dois processos: morfologia derivacional (ou derivação lexical) e morfologia flexional (flexões das palavras variáveis).

No primeiro seria a morfologia derivacional, que investiga a habilidade da criança em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um morfema base ou ainda com a decomposição de palavras derivadas até chegar a palavras primitivas, como por exemplo, nas palavras *Doce* – substantivo; *Adoçar* – verbo; *Docemente* – advérbio; *Doçura* – adjetivo

No segundo, a morfologia flexional, que estuda a sensibilidade da criança as flexões em gênero e número dos substantivos e as flexões de número, pessoa, modo e tempo dos verbos, como: boi – bois (MOTA, MANSUR, CALZAVARA, ANÍBAL, LIMA, COTTA e MOTA).

Segundo ROSA (2003):

[...] a consciência morfológica é a capacidade de perceber que os morfemas que constituíam as palavras. A consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser conceituada a dois níveis: ao nível implícito e a nível explícito. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. Portanto, à medida que aumentam as experiências da criança da linguagem oral com a leitura e escrita aumentam também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros. (ROSA, 2003 p.1)

3 Metodologia

O método utilizado neste estudo foi à pesquisa não-experimental, que ordena os dados de uma forma clara e descritiva interpretando e dando significado às principais obras estudadas como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Luiz Carlos Cagliari que exemplificam o processo da alfabetização da criança ressaltando a importância da consciência fonológica para o início da leitura e escrita. .

Através desse estudo foi realizada a análise bibliográfica, onde foram selecionados e analisados livros e artigos científicos conduzindo novos e amplos conhecimentos relacionados à alfabetização e a consciência metalinguística.

4 Resultados e discussões

Como foi citado no presente artigo, alfabetização é vista como um aspecto importante para o conhecimento do desenvolvimento humano e refere-se no aprendizado da leitura e escrita. Um processo que ocorre de forma gradual na criança, no qual é importante destacar os níveis da evolução da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram uma pesquisa experimental em Buenos Aires para o entendimento de como desenvolve o processo de alfabetização, e destacaram cinco hipóteses que são fundamentais para a compreensão de como as crianças adquirem a língua escrita.

Pré-Silábica: A criança neste nível não estabelece vínculo entre fala e escrita, acredita que escrever é desenhar o objeto, ou fazer a letra do próprio nome, números aleatórios. Sua leitura global é individual, pois só ela sabe o significado do que esta se referindo.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que: “[...] neste nível, a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis: assim, cada letra vale pelo todo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.202)”

Portanto, as crianças não têm uma preocupação fonológica de associar o som com a letra, por isto elas escrevem letras, números e bolinhas, como se soubessem escrever.

Intermediário I: Onde a criança começa a ter uma consciência de que existe alguma relação entre pronúncia e a escrita; ela passa a desprender a escrita das imagens e os números das letras e conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres. Para Ferreiro e Teberosky (1999):

O processo gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima a das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos.(FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.202)

A criança começa a ter uma percepção que para escrever palavras diferentes devem usar letras diferentes, e a quantidade de letra vai se referir dependendo do objeto que foi referido.

Silábica: A silábica constitui dois momentos: sem valor sonoro, quando a criança escreve o que ouve com a quantidade certa de sílabas, mas sem relacionar o que ouve com a representação gráfica. E com valor sonoro que é identificada quando a criança escreve uma letra para cada sílaba, usando letras que correspondem ao som da sílaba como às vezes usa só vogais e outras vezes consoantes e vogais.

Ferreiro e Teberosky(1999) relatam nesta fase que:

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedades e de quantidade mínima de caracteres. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.212)

Neste nível a criança passa a fazer a relação entre as letras que são escritas e o som que as pertencem, ela já escreve palavras com uma ou duas sílabas. Portanto, representa um salto grande em relação à escrita da criança, pois supera a etapa da leitura global entre a forma escrita e a expressão oral que foi atribuída

Silábico-alfabética: A criança encontra-se em transição, e compreende que o som representa à escrita, ou seja, faz correspondência entre som e letra, contudo, às vezes representa a sílaba com uma única letra.Passa a fazer então,uma leitura não global, combinando vogais e consoantes em uma mesma palavra tentando combinar a fala e a escrita. Neste momento Ferreiro e Teberosky(1999) apontam que:

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica(conflito entre exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.214)

Sendo assim, a criança neste nível escreve parte das palavras utilizando a hipótese silábica, pois para escrever uma sílaba é necessária uma letra. É um nível onde ela começa a ter uma percepção que a escrita representa as partes sonoras das palavras, ainda que não faça adequadamente.

Alfabética: Entende-se como a etapa final da evolução. Pois, ao chegar nesse nível, à criança entendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde aos valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que necessita escrever. Porém, não significa que todas as dificuldades já foram superadas a criança defrontará em seguida com dificuldades ortográficas, que irá diminuir com o passar do desenvolvimento escolar. A criança, neste nível, mesmo

sendo alfabetizada escreve foneticamente registrando os sons das falas, porém não considera as normas de ortografia.

Segundo Ferreiro e Teberosky(1999): “[...] a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.219)”

Compreendendo as hipóteses colocadas por Ferreiro e Teberosky(1999), é possível relacionar com as propostas do desenvolvimento da consciência fonológica, pois percebe-se que as crianças, durante as hipóteses silábicas, manipulam e refletem sobre a linguagem.

Ao ser estimulada as habilidades da consciência fonológica irão propiciar que continue avançando em suas hipóteses para o processo da alfabetização. Estes estímulos podem ser propiciados pelas sub-habilidades como rimas, aliterações, consciência de sílabas e fonêmicas, que auxiliam na compreensão das palavras.

Durante o processo da aprendizagem da leitura e escrita, paralelamente se desenvolve os aspectos sintático-semântico, que ampliam o vocabulário e o conhecimento diversificado existente na escrita, como concerto e conserto, levando-a perceber a necessidade da ortografia no contexto.

O nível alfabético é propiciado ainda pela consciência morfológica que contribui nesse processo quanto à percepção ortográfica, compreendendo a morfologia derivacional que se dá pela decomposição de palavras levando-a conhecer a palavra primitiva e também a concepção da morfologia flexional, que ocorre às concordâncias em gênero, números, tempos verbais, entre outros. Essa fase deverá ser constantemente ensinada nos níveis escolares.

5 Considerações Finais

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que permite as crianças identificarem a correspondência entre sons e letras, auxiliando no processo da alfabetização, pois possibilita, ao aluno, através desta consciência identificar as palavras que rimam, ou as sílabas que estão no começo ou no término com os mesmo sons e assim manipular a estrutura sonora para formação das palavras.

A consciência fonológica tem um papel de facilitar a aprendizagem de leitura e escrita, já que ambas se desenvolvem juntas, pois a consciência fonológica contribui no estágio inicial da alfabetização dando ao aluno a ter uma percepção da pronúncia das palavras, e a alfabetização contribui para o aprimoramento dos níveis da consciência fonológica.

Por conseguinte propiciando a habilidade da consciência metalinguística, a criança terá facilidade no processo da escrita, serão aprimoradas as habilidades e retornará a colaborar nesta aprendizagem.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais Valdenice e Jair por terem acreditado e me apoiado em todos os momentos, meu irmão Alex por ter me ajudado nos trabalhos. A minha orientadora Claudia Fabiana por ter me ajudado na pesquisa e tirar as dúvidas.

As minhas amigas que me acompanharam em todos esses anos, que fizeram o curso ser mais especial Karen, Pamela, Elizabeth, Aline e principalmente a minha amiga Keila por estar comigo nos momentos bons e ruins. Obrigada a todos!

Referencias

CAGLIARI, Luiz Carlos **Alfabetização e Linguística: Pensamento e Ação na sala de aula**, (2005)

CAPELLINI, S.A, e OLIVEIRA, K.T. **Problemas de Aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. Em: S.M. Ciasca (org.) Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar, (2003).**

FERREIRO, Emilia **Cultura Escrita e Educação: Conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel GOLDIN e Rosa Maria Torres Emília Ferreiro,(2001)**

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita. Traduzido por: Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, (Edição comemorativa de 20 anos de publicação), 1999.**

MORATO, Edwiges Maria **Neurolinguística. Introdução à Lingüística – domínios e fronteiras (Fernanda Mussalim & Anna Christina Bentes, orgas).Vol.2. São Paulo: Cortez, (2001).**

MOTA, Márcia Maria Elia Peruzzi e CASTRO, Nelimar Ribeiro **Alfabetização e consciência metalingüística: um estudo com adultos não alfabetizados, (2006)**

MOTA, Márcia, MANSUR, Estela, CALVAZARA, Átila, ANÍBAL, Luciana, LIMA, Simone Aparecida, COTTA, Junia, MOTA, Daniela **O papel das habilidades metalingüísticas na alfabetização, (2006)**

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. **Consciência fonológica, (2004)**
Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental,1997.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro, (2002)**

ROSA, J. **Morphological awareness and spelling development. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK. (2003).** In SEIXAS, Maria Cristina Peralta **O desenvolvimento da consciência morfológica de crianças 5 anos, (2007).**

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Linguagem e Educação), (2005).**

LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Gláucia Regina dos Santos⁴⁷
Conceição Aparecida Costa Azenha⁴⁸

Resumo

Este artigo discute as possíveis contribuições da literatura para os campos imaginário e simbólico da criança. Para tanto, busca na psicanálise os elementos teóricos para essa discussão a partir do eixo da constituição do sujeito, tendo como objetivo discutir o papel da literatura infantil, especificamente dos chamados “contos de fadas” na estruturação subjetiva.

Palavras-chave: Literatura infantil, contos de fada, psicanálise, estruturação subjetiva.

Abstract

This article discusses the possible contributions of literature to the symbolic and imaginary fields of the child. Therefore, search on the psychoanalysis the theoretical elements to this discussion from the axis of the subject's constitution with the objective of discussing the role of children's literature, specifically in the called "Fairy Tales" in the subjective structure.

Keywords: Children's literature, fairy tales, psychoanalysis, structure subjective.

Introdução

⁴⁷ Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdades Network - Avenida Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: glaucia.maneo@yahoo.com.br)

⁴⁸ Prof. Mestre e doutoranda em Linguística, psicóloga e psicanalista, docente e orientadora no curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail: conceicaoazinha@nwk.edu.br)

Nosso interesse sempre foi o de discutir o tema Literatura Infantil e fazer uma tentativa de depurar sua contribuição para o desenvolvimento das crianças, em especial, das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Para isso, pensamos inicialmente em trabalhar a partir das teorias desenvolvimentistas, particularmente a piagetiana, para articular a literatura como uma propulsora dos estágios do desenvolvimento dessa teoria.

No entanto, a despeito dessa articulação ser possível, nosso interesse recaiu sobre a função da literatura como um dos dispositivos da cultura que, quando acessível à criança permite a ela sacar elementos simbólicos e imaginários e, com isso, fazer frente às dificuldades que encontra em alguns momentos de sua vida. Nosso percurso nessa direção não aconteceu sem grandes dificuldades. Entretanto, ao transitar por esse novo caminho, ficamos entusiasmados em pesquisar sobre a contribuição da literatura na estruturação subjetiva e o papel da linguagem para o sujeito.

Desenvolvimento

Enquanto dispositivo cultural, a literatura infantil surgiu como gênero durante o século XVII, tendo como objetivo registrar as histórias orais em livros para compor parte do instrumento pedagógico, os quais estabeleciam padrões de comportamentos através dessas histórias, com fundo moralizante. Mas, antes de se tornar gênero, essas narrativas tinham a função de ajudar os habitantes das aldeias a nomear os medos que faziam parte do mundo e não a função de protegê-los ou preveni-los, mas ajudá-los na identificação dos perigos que os rondavam como a morte, violência, fome entre outros, como demonstrou Kehl, prefaciando *Fadas no divã* (2006: 16).

Antes de serem destinados às crianças, os contos eram narrativas que descreviam as histórias dos homens, relatando seus destinos, “suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural” (Souza 2005, citada por Finger Schneider e Torossian 2009: 3), sendo assim, diziam respeito a aspectos relevantes à vida adulta, os quais não eram pertinentes à infância.

De acordo com Corso (2006: 32-33), é a partir do momento em que a sociedade começou a valorizar a infância, que a literatura também passou a sofrer transformações, seus personagens deixam de ser os mesmos e as aventuras incluem aspectos relativos a tensões subjetivas. Essas narrativas foram transformadas em modernas versões de contos de fadas, com o surgimento do sentimento de infância mais especificamente, no século XIX.

Sendo oral ou escrita, a literatura não deixa de ser fonte da produção humana, seja ela de qualquer cultura. Através dela, o homem descreve sua realidade externa e interna, relatando seu passado e/ou idealizando seu futuro. Assim, essas histórias têm a função de ajudar a criança a conhecer o mundo de suas diversas formas, tornando-o habitável (Barone, 2007: 5-6).

Os contos de fadas distinguem-se das demais histórias infantis por características como o uso de magia e encantamentos, um núcleo problemático existencial no qual o herói ou a heroína busca sua realização pessoal e, finalmente, a existência de obstáculos a serem enfrentados pelos heróis (Caldin, 2002; Oliveira, 2001; Radino, 2003; Turkel, 2002). Para Bettelheim (1980), é característica desses contos a presença de um dilema existencial de forma sucinta e categórica. Cashdan (2000) afirma que o conto de fada tem quatro etapas: a travessia, a viagem ao mundo mágico; o encontro com o personagem do mal ou o obstáculo a ser vencido; a dificuldade a ser superada; e a conquista (destruição do mal); a celebração da recompensa (FINGER SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009: 4).

Os contos de fadas foram também denominados como contos maravilhosos por Propp (2003 citado por Corso, 2006: 27). O autor esclarece que o termo ‘maravilhoso’ provém do latim *mirabilis* sendo admirável, espantoso, extraordinário, singular e que o conto para ser mágico e encantador não necessita da presença de fadas:

esse elemento fantástico presente enquanto maravilhoso nessas narrativas cumpre a função de garantir que se trata de outra dimensão, de outro mundo, com possibilidades e lógicas diferentes (CORSO; CORSO, 2006: 27).

Dessa forma, podemos entender que ao tratar de outras possibilidades, os contos permitem à criança elaborar seu próprio entendimento e relacionar-se com o mundo a partir de suas considerações e interpretações pessoais dessas histórias. “O conto é vivido como personificação de formações e evoluções interiores da mente, pois usam a mesma linguagem que o inconsciente” (FINGER SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2009: 7). Os contos não têm um sentido em si, estes sim são geradores de sentidos que em determinados momentos da história possibilitam alguma fantasia particular. Ou seja, cada ouvinte ou leitor percebe e dá um sentido diferente ao drama vivido (2006: 166). Para Bettelheim (1980),

o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos (BETTELHEIM, 1980: 21).

Portanto, parafraseando Kehl (2006: 16), seria ingênuo propor um único entendimento para as histórias, pois seria impossível que todas as crianças compreendessem da mesma forma as histórias que leem ou ouvem, visto que cada uma as utiliza conforme suas necessidades, então, “contar histórias não é apenas um jeito de dar prazer às crianças: é um modo de ampará-las em suas angústias, ajudá-las a nomear o que não podia ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento: a ficção” (idem: 18). Logo, o conto permite a observação da vida interior pelo próprio sujeito,

pois, por intermédio dele, a criança tem a possibilidade de pensar sobre seus sentimentos e tem a esperança de que o sofrimento que a acomete venha a ser passageiro. A introspecção, pela literatura, atrai as emoções do ouvinte ou do leitor e tem a capacidade de liberá-las (CALDIN, 2004 citada por FINGER SCHNEIDER e TOROSSIAN, 2009: 8).

Bettelheim (2001, citado por Corso, 2006: 165) caracteriza os contos de fadas como sendo histórias complexas que trazem mensagens reconfortantes, dando auxílio aos indivíduos ainda em formação. O autor não abria mão das histórias folclóricas, cheias de dramas e conflitos, mas defendia que seu fim deveria ser feliz, resolutivo, para que a criança pudesse se apoiar e se sentir confiante.

As figuras e situações dos contos de fadas também personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente como estes conflitos podem ser solucionados e quais os próximos passos a serem dados na direção de uma humanidade mais elevada (BETTELHEIM, 1980: 34).

Bettelheim acredita que a frequência do uso dos contos de fadas pode nos economizar sofrimentos. O casal Diana e Mário Corso, por outro lado, enfatiza que

(...) quanto mais alternativas ficcionais forem oferecidas a uma pessoa, mais instrumentos ela terá para elaborar seus dramas. (...) existem tramas mais ricas que outras, disponíveis a uma mesma faixa etária, mas discordamos de que apenas os contos de fadas deteriam todos os atributos de que as crianças precisam para essa elaboração. (...) sem dúvida os contos de fadas merecem um lugar nobre na comunicação com as crianças, porém não são as únicas histórias que lhes podem oferecer bons efeitos de subjetivação (CORSO; CORSO, 2006: 165).

Muita confusão tem sido feita pelo discurso do politicamente correto: não é raro que encontremos concepções que acreditem que contos de fada incitam a violência. Nem mesmo canções muito populares como “atirei o pau no gato” escaparam a essa tendência, segundo a qual, as crianças seriam incitadas a maltratarem os pequenos felinos após ouvirem a célebre canção.

Nesse sentido, o casal Corso fornece um esclarecimento fundamental: as histórias, lendas, parlendas ou cantigas ao fornecer ficção, apresentam indispensáveis verdades sobre a realidade, verdades que hoje em dia não esclarecemos, que deixamos por conta da criança, permitindo que ela descubra sozinha as frustrações da vida e possibilitando o seu desencanto quanto ao mundo (2006: 305) e, por isso, não precise atuá-las. Para os autores, as histórias somente mobilizam o que de fato já está interiormente construído na criança, pois, “a constituição de sua personalidade se dá a partir do que sua família lhe transmite, consciente e inconscientemente” (idem: 306). Sendo assim, não podemos culpar as histórias pelos comportamentos agressivos. Em suas palavras:

sozinhas, histórias não induzem a violência, não fazem apelos regressivos que as retenham na infância, não produzem isolamento social, nem as desligam da realidade (CORSO; CORSO, idem: 304).

Para Azenha (2006:149), a constituição subjetiva se dá a partir da falta de adequação entre o que os pais desejam e aquilo que a criança (se) constitui. Dito de outra forma, o processo de estruturação subjetiva bem sucedida é aquela que acontece quando o pequeno sujeito não corresponde exatamente àquilo que o Outro⁴⁹ esperava. A estruturação subjetiva, portanto, começa a partir do desejo dos pais para dele, em segundo momento, poder se diferenciar e assumir uma singularidade. Nas palavras de Kehl,

“somos o delicado equilíbrio entre não encarnar o que se espera de nós, e (viver) levando em conta exatamente isso”. Nesta balança precária, o adulto não pode vencer: sua vitória implicaria “a morte imaginária da criança, pois esta sente que só existe enquanto sua palavra valer” (KEHL, 2006: 18).

Entretanto, ao se tratar das contribuições subjetivas que os contos proporcionam, sentimos a necessidade de conceituá-los, sendo assim, de acordo com Braga (1999):

o campo imaginário é basicamente o registro psíquico correspondente ao ego (ao eu) do sujeito, cujo investimento libidinal foi denominado por Freud de Narcisismo (BRAGA, 1999: 3).

⁴⁹ O outro primordial é o agente materno, não necessariamente a mãe natural, ao qual sucede os demais outros da vida do pequeno sujeito: o pai, os irmãos e, finalmente, qualquer alteridade.

O campo imaginário se inaugura através do Narcisismo, estado em que a libido é dirigida ao próprio ego; amor excessivo a si mesmo. Nesse momento a criança passa a se identificar e perceber as partes de seu corpo, porém, necessita da mediação do outro. O campo simbólico se estrutura através do Complexo de Édipo, momento do desejo, em que, de acordo com Azenha (2006: 147), além dos cuidados e a atenção da mãe, a criança passa a desejar também o seu desejo⁵⁰.

O registro do simbólico é o lugar do código fundamental da linguagem. Ele é lei, estrutura regulada sem a qual não haveria cultura. Lacan chama isso de grande Outro. O Outro, grafado em maiúscula, foi adotado para mostrar que a relação entre o sujeito e o grande Outro é diferente da relação com o outro recíproco e simétrico ao eu imaginário (BRAGA, 1999: 5).

A constituição subjetiva então, é construída segundo essas duas encruzilhadas estruturais: a teoria de Narciso e Complexo de Édipo, antes disso, somos puro organismo.

O casal Corso (2006), demonstra que a criança, ao ouvir os contos de fadas, procura inconscientemente saídas para seus problemas e dificuldades. No entanto, aquilo que era apenas imaginário, que não passava de ilusão e fantasia, torna-se parte de seu mundo simbólico no momento em que a criança se apropria da história, brinca ao se identificar como um dos personagens, podendo assim, criar estratégias de resolução de problemas tal como o personagem da história, identificando em si e nomeando sentimentos que até então não conhecia ou não sabia como nomeá-lo, a partir da história contada e, com isso, constituir novas formas de significação.

Dessa forma, ao se deparar com novas situações com problemas análogos, a criança mobiliza novas condições, através das outras formas de significação, para poder encontrar maneiras de se safar, resolvendo situações antes extremamente complexas para ela. Segundo Corso (2006), atualmente a criança tem grande repertório para buscar o lhe interessa, seja em brinquedos e brincadeiras como também através da mídia.

De acordo com Abrahão e Azenha (2009: 7), as histórias e brincadeiras infantis são essenciais para ampliar “os recursos simbólicos da criança e, conseqüentemente, a ampliação das formas de subjetivação que permitem enfrentar os problemas que as afligem”. Sendo assim, podemos nos referir as brincadeiras como um momento em que a criança utiliza-se de fantasias para incrementar a realidade, porém, “distingue perfeitamente brincadeira da realidade e leva muito a sério essa atividade” (Freud, 2006 citado por Abrahão; Azenha, 2009: 9).

Considerações finais

Concordamos com Bettelheim (1980: 16) ao mencionar que a literatura infantil possibilita à criança dominar seus problemas psicológicos, comuns na sua fase de crescimento, pois ajudam-na a:

superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos

⁵⁰ Complexo de Édipo, teoria denominada como Metáfora Paterna por Lacan, se descreve em três momentos, o desejo está relacionado ao primeiro momento.

adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 1980: 16).

“Quando contamos um conto nos apropriamos dele, o subjuguamos aos nossos interesses” (Corso, 2006: 23). A criança, ao ler ou ouvir um conto se identifica com a trama e até mesmo a um dos personagens, essa apropriação se dá para suprir “os indivíduos de algo que não se encontra facilmente em outros lugares: todos precisamos de fantasia, não é possível viver sem escape. Para suportar o fardo da vida comum, é preciso sonhar” (Corso, 2006: 304).

Sendo assim, além da estimulação da imaginação, o conto transmite as mais variadas emoções; promove a passagem por textos diferentes; amplia a linguagem, a interpretação; auxilia na gramática, permite pensar e “refletir sobre destinos possíveis e cotejá-los com o nosso” (Corso, 2006: 21).

Diante de tantos benefícios que a literatura possui, ressaltamos a sua contribuição para a estruturação subjetiva na medida em que os textos permitem uma ampliação do campo simbólico e do campo imaginário da criança, ampliando sua capacidade de elaboração de conflitos inconscientes. As histórias permitem às crianças identificar-se com vários personagens, assumindo e invertendo posições subjetivas. A partir de tal diversidade, possibilita à criança circular por vários discursos e formas de agir e de pensar.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, A. M. P. L. C.; AZENHA, C. A. C. **Memória social: em defesa das cantigas de roda**. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

AZENHA, C. A. C. **Lia: do nome ao verbo ou desejo e leitura**. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

BARONE, Leda Maria Codeço. Apontamentos para a construção do sujeito leitor. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo. V. 15, n. 12, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542007001100003&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 19 out. 2012.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRAGA, Maria Lucia Santaella. As três categorias peircianas e os três registros lacanianos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Oct. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200006>.

CORSO, D. L.; CORSO M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FINGER SCHNEIDER, Raquel Elizabete e TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. *Psicol. rev. (Belo Horizonte)* [online]. 2009, vol.15, n.2, pp.132-148. ISSN 1677-1168.

KEHL, M. R. Prefácio *In*: CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã. Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE INCLUSÃO

Luciana Cordeiro Barbosa

Resumo

O presente estudo teve como problema de pesquisa saber se os professores estão preparados para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, sendo os objetivos estudar alguns desafios que envolvem os educadores em relação a inclusão. Promover a educação escolar inclusiva para crianças com necessidades especiais é importante, mas não é o suficiente, embora a lei mande que tenham acesso à educação, saúde, trabalho e lazer. A escola inclusiva é construída principalmente pela ação do professor. Sem condições para exercer sua função, não haverá professor, mesmo que com boa vontade, que consiga atender dignamente o aluno com qualquer necessidade educacional especial. Concluiu-se que incluir é bem mais que colocar na sala de aula, é dar suporte aos professores, disponibilizar materiais didáticos, desenvolver metodologias, distribuir melhor os alunos por sala de aula, treinar professores de apoio e o maior desafio, preparar o professor que muitas vezes não sabe lidar com os problemas que acontecem no cotidiano. Uma vez que é necessário a inclusão e todos concordam, é preciso saber como fazê-la e como os receber.

Palavras-chave: Necessidades especiais, Inclusão, Escola inclusiva, Preparação.

Abstract

The present study was research problem whether teachers are prepared to work with students with special needs, and goals studying some challenges involving educators regarding inclusion. Promoting inclusive education school for children with special needs is important, but not enough, send that although the law have access to education, health, work and leisure. The inclusive school is built mainly by the action of

the teacher. Without the ability to exercise its function, no teacher, even with good will, who can worthily serve students with any special educational need. It was concluded that include far more than is put in the classroom, is to support teachers, provide teaching materials, develop methodologies, better distribute students per classroom, train and support teachers biggest challenge, prepare the teacher that many times can not deal with the problems that happen in everyday life. Since it is necessary to include all agree, we need to know how to do it and how to receive them.

Key-words: *Special Needs, Inclusion, inclusive school, Preparation.*

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar sobre a falta de preparo dos professores na inclusão escolar de ensino regular.

Tal interesse de investigação surgiu durante a trajetória percorrida em estágios realizados em escolas da rede municipal da cidade de Americana, quando em sala de aula era de minha responsabilidade alfabetizar, estimular alunos no processo de desenvolvimento da fala e ajudar no processo da coordenação motora através do conceito da diversidade de inclusão, que chamou a minha atenção. Percebi que somente a formação acadêmica em pedagogia não é o suficiente para o atendimento destes alunos em sala de aula, pois a demanda de alunos especiais vem aumentando a cada vez mais.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica define que o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil, nas creches e nas pré-escolas, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado, assim como: [...] *a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças assegurando-lhes o atendimento educacional especializado, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade.*⁵¹

Considerando que a criança nasce num mundo repleto de significações, conceitos e estruturas constituídas pelo grupo social, o seu desenvolvimento não é um processo solitário e individual, mas algo que acontece também no plano social de maneira dinâmica.

No passado, a maioria das crianças com deficiência especiais recebiam a educação somente através de suas famílias, anos mais tarde abriram APAES e recentemente, verifica-se um aumento no atendimento educacional em escolas de ensinos regulares com a expectativa de que, como adultos, eles vivam de forma independente ou semi-independente, inseridos no mercado de trabalho e participando de uma série de atividades dentro de suas comunidades.

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nos faz pensar num processo de ensino que gere oportunidades no meio escolar, que possa desenvolver a criatividade e oportunidade para enfrentar as dificuldades encontradas pelos educadores e instituições.

São considerados alunos especiais todos aqueles que apresentam deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência física, alunos superdotados e portadores de deficiências múltiplas.

A lei não garante a permanência efetiva do aluno formando na escola, é necessário que este receba uma boa preparação acadêmica com bons conhecimentos teóricos, para que na prática possam com moderação canalizar os problemas que surgem em salas de aulas, com alunos de inclusão social.

⁵¹Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, MEC/2004.

Nesse contexto, a inclusão escolar implica em valores que dizem respeito à igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos os indivíduos. A inclusão escolar é muito importante para a educação nacional, ao ter sido adotada a inserção do indivíduo com deficiência nas escolas regulares.

A educação é importante para todos os cidadãos independentemente de suas diferenças, como prevê a declaração de Salamanca:

_ As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;

_ As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

Este artigo científico buscou um entendimento do papel dos professores ao trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais nas classes de rede regular de ensino. Sendo assim se faz necessário esclarecer a importância da inclusão social do aluno na escola da rede regular de ensino, contribuindo significativamente para o bom desempenho desta criança na sociedade.

Mantoan foi umas das autoras escolhidas para fundamentar esse estudo, pois além de pesquisa teóricas possui uma vasta experiência como psicoterapeuta trabalhando diretamente com crianças portadoras de necessidades especiais. Também contribuíram para este estudo outros autores como: Facion, Sasaki, Ferreira, Rodrigues, Jannuzi, Pessoa que enriqueceram este trabalho com seus pensamentos e experiência em torno do assunto abordado.

2. Revisão Bibliográfica

Para que se possa desenvolver uma análise mais profunda dos dados desta pesquisa, fez-se necessário estudar autores que tratam da inclusão e da formação dos professores; favorecendo uma melhor compreensão dos dados e de suas conclusões.

Mantoan (1998) define inclusão como uma

Inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1998, p. 145).

Mantoan (2006) afirma que o professor não precisa ser um especialista em educação especial, mas sim precisa saber conduzir uma sala de aula com alunos normais. Segundo Mantoan (2006), é preciso haver um grupo de pessoas, uma equipe multidisciplinar para oferecer atendimento especializado.

Segundo o MEC (1994) podemos definir Educação Especial como “modalidade de educação escolar, e esta pode ser considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à Disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (BRASIL/SEESP/MEC, 1996).

Para Facion (2008) o exercício do magistério está se tornando uma tarefa penosa, pois a cada dia surgem novas situações em que a falta de preparo torna-se uma barreira difícil de transpor. A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas salas de aula vem agravando esse quadro, pois, o professor diante de questões incontornáveis demonstra não estar capacitado para isso por lhe falta de recursos sentindo-se sobrecarregado e incapaz.

O estudo da pesquisa de diversos autores favoreceu o entendimento mais profundo do tema, bem como garantiu uma comparação dos dados desta pesquisa com as de outros autores.

2.1 Distinção entre integração e inclusão

Na década de 80 não era empregada a palavra “inclusão” nas escolas, mas sim, a palavra integração, um termo utilizado que possuía o mesmo significado do conceito de inclusão que é utilizado hoje. Como define Sasaki (2003) há uma diferença fundamental entre 'integração' e 'inclusão' de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Segundo Magali Bussab Picchi *integrar teria originalmente a idéia de completude, inteireza; enquanto que incluir teria idéia de abrangência, envolvimento.*⁵²

A distinção entre integração e inclusão é importante para entendermos o processo de transformação ocorrido nas escolas.

Segundo Masini (1997 apud MANTOAN, 1998) a palavra integração significa formar, coordenar ou combinar no geral, também podendo ser entendida a integração como o ato ou processo de integrar.

O grande objetivo de integrar alunos especiais na mesma sala de aula com alunos considerados normais é através da socialização, da qual se espera um processo evolutivo desses alunos, sendo inserido no mercado profissional, lutando como cidadãos por seus direitos e deveres no meio social.

A inclusão de alunos com deficiência tem sido um processo evolutivo ao longo dos últimos 40 anos. A inclusão no contexto da educação é a prática, em que alunos com necessidades especiais passam a maior parte do seu tempo, senão todo com os alunos sem ou não deficiência. Ferreira assevera que:

A política pedagógica acerca da educação de alunos com necessidades educativas especiais discute fundamentalmente a educação inclusiva através do paradigma de identidade e de diferença. É justamente neste sentido que a primazia da Educação Especial promove uma discussão importantíssima, com a intenção de integração social desta diversidade, referendando assim, a importância do trabalho de intervenção precoce, oportunizando a todas as políticas de atendimento, assistência, enfim, de saúde básica para o desenvolvimento global do sujeito (FERREIRA, 2002, p. 7).

Do ponto de vista de Marques (1997 apud MANTOAN, 1998) a idéia de integração é que o aluno passe por um processo de preparo antes de ser inserido em escolas de ensino regular. Desta forma o autor acredita que os alunos possam sentir-se mais a vontade, identificando-se com outros alunos considerados “normais”.

Facion retrata que na *inclusão, o vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno e um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos.*⁵³

⁵²PICCHI, M. B. Parceiros de Inclusão Escolar. São Paulo: Arte & Ciência, 2002, p. 13.

⁵³FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. rev. e atual. Curitiba - PR: IPBEX, 2008, p. 194.

O padrão de educação inclusiva entende que todos os estudantes são membros da comunidade escolar. Todo aluno matriculado na escola tem direito aos mesmos privilégios e as mesmas responsabilidades de participar das atividades escolares e das oportunidades disponíveis.

2.2 O que é Inclusão escolar?

Inclusão na sua forma mais simples é “o estado de ser incluído”, no entanto, o desenvolvimento teórico deste conceito faz-se mais complexo. Ele é usado por ativistas dos direitos dos deficientes para promover a idéia de que todas as pessoas devem ser livres e abertamente acomodadas sem restrições ou limitações de qualquer tipo.

Ela é descrita como a prática de assegurar as pessoas o sentimento de pertencer, estar envolvido e conectado (KARLING, 1991). É um direito humano universal, cujo objetivo é abraçar todas as pessoas, independentemente da raça, sexo, deficiência ou outro atributo que possa ser percebido como diferente.

A sensação de pertencer, ser amado, ter relações e amizades com outros enriquece nossas vidas. Sentimentos de solidão e alienação podem ter um impacto negativo em todas as áreas de nossas vidas.

A educação ajuda a atender a necessidade de aprender e crescer e não ficar estagnado, mas como com qualquer uma de nossas necessidades, se nos concentramos em uma em detrimento das outras não maximizaremos a qualidade de vida global. Quando todas essas necessidades são satisfeitas de maneira integrada, cada área acrescenta força na capacidade de realizar-se nas outras áreas. A inclusão é sobre o encontro de todas essas necessidades maximizando a qualidade geral da vida de uma pessoa.

Adaptações são feitas para os materiais, o currículo e / ou as expectativas das atividades para a criança individual, mantendo realização de todos os objetivos individuais e acadêmicos. O objetivo não é simplesmente social ou acadêmico, mas juntos procurar satisfazer todas as necessidades de uma criança sempre que possível.

Segundo Pessoa,

Como a inclusão é um conceito relativamente recente, e as práticas da integração ainda estão muito presentes no cotidiano, costuma-se dizer que estamos atravessando uma fase de transição. A sociedade vive a mudança do movimento integracionista para o inclusivista. E esta mudança, lenta e gradual, não acontece sem conflitos (PESSOA, 2003, p. 155).

Através da educação inclusiva as crianças com deficiência continuam em um caminho que leva a uma vida adulta como um membro participante da sociedade. A reunião de todas as necessidades em conjunto aumenta a capacidade de alcançar o crescimento acadêmico e físico, e isso aumenta a qualidade de vida global.

As crianças sem deficiência aprendem a valorizar a diversidade, a ver a capacidade dos outros, e dá às crianças um sentimento de unidade.

2.3 O professor e a inclusão

Segundo Mittler (2000 apud RODRIGUES, 2006) os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aulas, especialmente no atendimento aos alunos com deficiências.

No definir de Mantoan (2006) o processo de inclusão e integração

Ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, itinerante, salas

de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliares e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2006, p. 22-23; 26).

O professor tem uma enorme influência no processo de inclusão, ao construir valores, quebrando preconceitos e construindo pensamentos de valorização.

Para Trindade (1999) se a maioria dos professores se colocarem como tal e desenvolverem a sua prática diante de bons modelos desenvolverão o trabalho com base no respeito e na valorização cultural. *A inclusão começa na sala de aula.*⁵⁴

O professor tem a responsabilidade de auxiliar a criança com necessidades especiais a adaptar-se e acomodar-se no ambiente escolar, encorajando-a a explorar o mundo, assim poderá desenvolver as atividades como qualquer criança sem deficiência.

Rodrigues diz que *os portadores de deficiência devem integrar definitivamente o sistema de ensino, sendo este parte integrante e não apenas um subsistema.*⁵⁵

É importante recepcionar bem a criança com necessidades especiais na escola tanto pelos alunos como pelos professores, assim, a criança se sentirá aceita e valorizada e se esforçará para aprender a tarefa.

O que importa deixar bem explícito é que qualquer aprendiz precisa ser estimulado, incentivado e encorajado; afinal, aprender é aproximar-se do novo, do conhecido, e é muito importante neste caminho ter alguém em quem confiar, alguém que nos diga: “vai, vá”; alguém nos diga : “vem”; ou alguém que seja capaz de dizer: “vamos”(…) (TRINDADE, 1999, p. 13).

O professor criativo precisa mostrar-se tolerante diante das diversidades, e procurar adquirir conhecimentos, este processo é árduo mais o resultado é um trabalho dinâmico de experiência, onde desenvolverá habilidades.

2.4 A prática docente e sua inclusão

Quanto à prática docente nas salas de aula com alunos inclusos no nosso sistema educacional hoje, ocorre exatamente como Rodrigues nos relata,

O Estado se exime da responsabilidade da educação desta parcela da população, transferindo-as para associações não governamentais – fortalecendo assim, o poder político dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), por exemplo, na definição e manutenção de políticas discutíveis de atendimento (RODRIGUES, 2006, p. 41).

Jannuzzi assevera que *são gritos de busca de integração... Que procura colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de atendimento.*⁵⁶

A idéia de uma sociedade está fundamentada na filosofia de reconhecer e valorizar a linguagem, nos levando a refletir sobre os direitos humanos, e a necessidade de garantir a todos a participação e oportunidades independentes de características particulares ou grupo social de cada indivíduo.

A Constituição Brasileira (1988) *assegura a todos a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, sem qualquer tipo de distinção.*⁵⁷ Incluir a criança

⁵⁴PESSOA, M. Transversalidade e Inclusão: desafios para o educador. Rio de Janeiro: SENAC, 2003, p. 763.

⁵⁵RODRIGUES, D. Inclusão e Educação. Doze Olhares Sobre A Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 41.

⁵⁶JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2006, p. 185.

desde a educação infantil é assegura-lhe o direito a educação e romper com os padrões educacionais.

Bento Selau diz que com a *inclusão, muitos professores viram-se frente a uma inovação extremamente inovadora com a sua formação profissional*.⁵⁸

Conforme Ferreira é necessário a capacitação dos educadores sociais além do curso universitário. O mesmo autor prossegue:

O ensino para a diversidade exige a habilidade de conviver com a deficiência/diferença em sentido amplo das contingências humanas. Conviver para aprender e ensinar, com a crença nas potencialidades de pessoas portadoras de deficiências (mental, visual, auditiva, física, motora, múltiplas) de condutas típicas ou de pessoas com altas habilidades (superdotação). Ensinar neste contexto é entender que a Educação Especial, como modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.346/96), perpassa os diferentes níveis, etapas e outras modalidades de educação escolar, na direção ascendente e ampla que objetiva a formação de cidadãos conscientes e participativos (MEC, 1994) – um constituírem-se sujeito da própria história e situada no contexto social do mundo circundante (FERREIRA, 2002, p. 19).

A construção da identidade pessoal do indivíduo, enquanto desenvolvimento humano e cidadão se fazem necessário para que as relações dos indivíduos se caracterizem por atitudes e respeitos, por documentos que norteiam e asseguram a sua concretização.

Entretanto, Facion constata que

Os professores reconhecem que o ensino regular não está bom no dia a dia das escolas e, com isso, acabam, implicitamente, criticando a prática pedagógica. Há constatação de que os currículos dos cursos de formação de professores na maioria dos estados tratam das dificuldades de aprendizagem e das deficiências de forma muito restrita e normalmente apenas no último ano de curso, impedindo que haja uma maior familiarização com o assunto e justificando, então, o despreparo do professor (FACION, 2008, p. 196).

Pensar em educação inclusiva é pensar em diferenças, diversidades, inclusão que requer mudanças na perspectiva do professor quanto ao aluno ideal, à educação especial requer um papel social sem segregação pensando no contexto atual e preparando o corpo docente para receber esses alunos.

2.5 Legislação Brasileira

Segundo a Rede SACI (Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação)⁵⁹ diversas leis no Brasil tem se estabelecido (Leis Orgânicas - uma espécie de constituição dos municípios e Constituições Estaduais, inspiradas na Constituição Federal de 1988) definem que o aluno com deficiência possa ter acesso na rede regular de ensino em salas de aula comum.

Essas leis foram sendo desenvolvidas assim:

⁵⁷BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

⁵⁸SELAU, B. Inclusão na sala de aula. 2. ed. São Luís – MA: Edufma, 2010, p. 32.

⁵⁹REDE SACI. A Educação Inclusiva e a Legislação Brasileira. Disponível em <<http://filhosecia.uol.com.br/2011/07/a-educacao-inclusiva-e-a-legislacao-brasileira/>>. Visitado em 20 de out. de 2012.

1988. Constituição Federal (Artigo 208, III). Estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino;

1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069). Assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Assegura aos alunos com necessidades especiais o direito a currículo, métodos, recursos educativos e de organização específicos para atender às suas necessidades.

2001. Resolução CNE/CEB no 2/01. Traça as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

2001. Decreto 3.956 da Presidência da República do Brasil, que reconhece o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiências (Convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência a uma educação inclusiva.

2003. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Diretrizes do Ministério da Educação que fornecem estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais.

Decreto 3.298. Regulamenta a Lei 7.853/89, que trata da Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. O artigo 8 estabelece que é crime passível de punição com multa e de um a quatro anos de prisão recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer grau, público ou privado, por ser portador de deficiência.

Um levantamento histórico sobre a legislação é de extrema necessidade para que possamos reconhecer a importância da inclusão definida pelas políticas públicas.

3. Metodologia

Esse trabalho pode ser considerado uma pesquisa bibliográfica porque foi realizado a partir de registros já existentes, em documentos impressos, tais como: livros e artigos (SEVERINO, 2007).

A pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa muito utilizada, de modo que o pesquisador se serve das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho, *utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados*.⁶⁰ Severino (2007) afirma que a pesquisa precisa de planejamento, sendo assim:

(...) o pesquisador precisa ter bem claro o seu objeto de pesquisa, como ele se coloca, como ele está problematizado, quais as hipóteses que está levantando para resolver o problema, com que elementos teóricos pode contar, de quais os recursos instrumentais dispõe para levar adiante a pesquisa e quais etapas pretende percorrer (SEVERINO, 2007, p. 129).

⁶⁰SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007, p. 122.

O objeto desta pesquisa foi a forma não experimental, descritiva utilizando o método indutivo como forma coordenada de raciocínio, uma vez que passamos da análise de dados particulares das pesquisas bibliográficas e as encaminhamos conforme as informações gerais descritas.

A literatura utilizada aponta sobre os últimos aspectos importantes da pesquisa sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais e o preparo dos professores para receber estes alunos.

Inicialmente realizamos pesquisa bibliográfica sobre o conceito de inclusão e integração. Em seguida, efetuamos um estudo bibliográfico para entendermos as características e os métodos de ensino e práticas pedagógicas para saber se os professores atuais da rede de ensino estão preparados para receberem alunos portadores de necessidades especiais.

O intuito deste material foi levantar informações, a partir da visão dos autores utilizados para saber se os professores estão preparados para receber as crianças com necessidades especiais de ensino.

4. Considerações Finais

A partir dos estudos teóricos foi possível investigar se os professores estão preparados para trabalhar com crianças com necessidades especiais.

Verificamos que as crianças brasileiras têm a escola como o único canal de comunicação ao conhecimento, o lugar que lhes proporciona condições para se desenvolver (se forem dadas oportunidades de conviver e aprender a valorizar as diversidades na sala de aula).

Entretanto, conforme Feltrin (2004) alerta, ainda subsiste a idéia de que a diferença não existe, a escola ainda tateia em busca de soluções para os problemas, que não são poucos e que permeiam toda a atividade dentro de uma instituição de ensino. E a diferença está presente agravando ainda mais a situação.

Facion concorda quando assevera que *o ato de inserir o aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, por si só, seria uma pseudo-inclusão, o que nos soa no mínimo, como irresponsabilidade.*⁶¹

Ao reconhecer a importância da escola de se adequar para melhor colher os alunos e proporcionar a busca pelo sucesso, a escola inclusiva ajusta o seu projeto, seus objetivos e sua prática, tendo em vista o respeito ao aluno e suas qualidades que almeja o desenvolvimento e socialização.

Mantoan concorda com esta visão quando diz que *recriar esse modelo de ensino tem a haver com o que entendemos como qualidade de ensino.*⁶² Portanto é pouco o que se faz pela a qualidade da organização escolar.

Tão claro que se compreende tão prontamente que os professores não estão preparados para incluir, porém necessitam de novas atitudes e boa vontade para aplicarem mudanças na organização pedagógica.

O professor é o agente fundamental nesta inclusão, não podendo desmerecer o seu esforço. Portanto o professor precisa ser flexível e mudar as atitudes, paradigmas e preparar-se para esta grande diversidade que tem surgido na escola. Incluir é mais que colocar o aluno na sala de aula é ensinar a partir das diferenças, propiciando a socialização e os estimulando a terem independência e autonomia.

Agradecimentos

⁶¹FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. rev. e atual. Curitiba - PR: IPBEX, 2008, p. 186.

⁶²MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental – novos caminhos. São Paulo: Scipione, 2001, p. 61.

A autora agradece a Deus pela oportunidade concedida de conseguir terminar este curso.

Agradece também aos pais Moisés Cordeiro Barbosa e a mãe Verônica Fátima Barbosa (in memoriam); ao irmão Reginaldo Barbosa e sua esposa Simone Oliveira Barbosa. Também agradeço ao professor Renato pelo incentivo dado durante o curso.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Citação:** NBR-10520/ago. 2002. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

_____. **Elaboração de trabalhos técnico-científicos:** NBR-14724/ago. 2002. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

_____. **Referências:** NBR-6023/ago. 2002. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA AÇÃO: necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca / Espanha. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações.** 2. ed. rev. e atual. Curitiba - PR: IPBEX, 2008.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social na escola:** quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004. (Coleção pedagogia e educação).

FERREIRA, L. W. **Leitura, significações plurais:** um olhar para além das diferenças. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2006.

KARLING, A. A. **A Didática Necessária.** São Paulo: Ibrasa, 1991.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. 1996

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Compreendendo a deficiência mental – novos caminhos.** São Paulo: Scipione, 2001.

MANTOAN, M. T. E. et al. **A Integração de Pessoas com Deficiência.** São Paulo: Memnon Senac, 1998.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: Org. MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon Senac, 1998.

MASINI, E. F. S. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: Org. MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon Senac, 1998.

MEC - Ministério da Educação - Secretária de Educação Especial. Política nacional de educação especial. Brasília: SEESP, 1994.

_____ - **Ministério da Educação - Secretária de Educação Especial. Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, MEC/2004.**

PESSOA, M. Transversalidade e Inclusão: desafios para o educador. Rio de Janeiro: SENAC, 2003.

PICCHI, M. B. **Parceiros de Inclusão Escolar**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

REDE SACI. **A Educação Inclusiva e a Legislação Brasileira**. Disponível em <<http://filhosecia.uol.com.br/2011/07/a-educacao-inclusiva-e-a-legislacao-brasileira/>>. Acessado em 20 de out. de 2012 às 22:37 min..

RODRIGUES, D. Inclusão e Educação. Doze Olhares Sobre A Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. 2. ed. São Luís – MA: Edufma, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalhocientífico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TRINDADE, A. L. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Aline de Campos Cordeiro de Andrade⁶³
Roberta de Oliveria Guimarães⁶⁴

Resumo

Esta pesquisa trata da questão da afetividade e aprendizagem na escola, onde aborda o conceito da afetividade como também da relação do professor/aluno. Trata também da questão de como o professor deve se relacionar com seu aluno a fim de criar condições do processo ensino/aprendizagem para se evoluir no processo educativo.

Palavras chaves: Afetividade, aprendizagem, professor, aluno.

Abstract

This research addresses the question of affectivity and learning in the school, which addresses the concept of affection as well as the relationship of the teacher / student. It also addresses the question of how the teacher should relate to his students in order to create conditions for teaching / learning process to evolve in the educational process.

Keywords: *Affection, learning, teacher, student.*

Introdução

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de relacionar a afetividade com o ensino aprendizagem de forma que a mesma está integrada no ensino da escola e na relação do professor e aluno. Dessa forma a pesquisa vai mostrar a conceituação da afetividade no ensino aprendido, sendo ela essencial na relação entre as pessoas. Também abordará a importância da relação do professor com seu aluno, ressaltando um comportamento

⁶³ Aluna do curso de Pedagogia da faculdade NetWork (aline.c.andrade_81@hotmail.com).

⁶⁴ Graduada em Pedagogia e Educação Física. UNASP, 2004?2006; especialista em Atividade Motora Adaptada – Unicamp – 2005; aluna especial do Mestrado da Faculdade de Medicina de Jundiaí; FMJ – n2012; Professora no curso de Educação Física na Faculdade NetWork (e-mail: robertaguimaraes79@hotmail.com).

adequado do professor, segundo os autores utilizados, para a construção da pesquisa, a fim de que os alunos se desenvolvam de uma forma autônoma, através de uma relação educativa que envolva o afeto e o respeito.

Entendendo a afetividade

Todos os seres humanos são providos de sentimentos, os quais levam a um estado emocional como, por exemplo, a tristeza ou a alegria, pois as emoções estão presentes em todos os momentos da vida.

Leite (2006) nos relata que embora nunca tenha sido negada pela humanidade, de forma que sempre esteve presente, a emoção, foi considerada como um elemento impróprio para a razão, porque a mesma seria responsável por provocar reações inconvenientes no homem. A afetividade analisada de forma histórica, nos mostra que a mesma não era considerada centro nos processos da constituição humana. Nós recebemos como herança uma concepção de muitos séculos atrás, onde o homem era um ser dividido entre a razão e a emoção. Durante muito tempo, o pensamento dominante ficou caracterizado pela razão e a emoção por vários momentos históricos, foi considerada como um elemento impróprio da racionalidade.

Foi durante o século XX, onde se criaram condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano e as relações entre a razão e a emoção, porque antes desse século o que predominava era uma forma de interpretação em que a razão deveria controlar a emoção, dessa forma o processo de desenvolvimento estava focado num mecanismo educacional centrado na família e escola. E onde a escola possuía um modelo de currículos e programas educacionais que levavam em consideração apenas o sentido racional e cognitivo no trabalho pedagógico, descartando o lado afetivo, segundo Leite (2006).

Segundo o mesmo autor, foi neste mesmo século, passou a surgir novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, criando uma nova condição sobre a compreensão do papel da afetividade no desenvolvimento humano. Essas concepções teóricas se deram através de vários autores, que criaram condições sob o papel das dimensões que o afeto tem no desenvolvimento humano, como também a relação entre a razão e a emoção. E uma dessas concepções teóricas, menciona por Leite (2006) é o autor Damásio (2001), onde ele situa a emoção como base do processo do desenvolvimento humano, trazendo a máxima cartesiana “penso logo existo” propondo outra visão “existo e sinto, logo penso” com isso contribuindo com a importância da emoção no ato de desenvolvimento humano. Como também outros autores que abordaram de uma forma histórico-cultural, que mencionam que as primeiras reações de um recém-nascido seria a natureza emocional, dessa forma a emoção seria a base para o desenvolvimento humano e a partir daí que passou se a analisar a condição humana de forma afetiva e cognitiva.

O envolvimento da afetividade às práticas pedagógicas, segundo Leite (2006), como já mencionadas é uma recente discussão como objeto específico de estudo e de pesquisa, dessa forma esse autor em questão, baseando numa pesquisa que abordasse o histórico – cultural passaram a analisar características do processo mediador que levam as pessoas a se tornarem leitoras.

E no estudo desse autor Leite (2006), um dos trabalhos pioneiros na pesquisa sobre a mediação para a leitura foi um mestrado de Grotta (2000) que analisou por meio da metodologia da história oral e por entrevista, que o processo de constituição de leitura e da escrita em adultos, se deu através do ambiente familiar. Pessoas com o apoio, da mãe, do pai, dos tios etc. conheceram a leitura e marcaram a vida desses sujeitos pela contribuição do afeto que tiveram.

Almeida (2008) define a afetividade, de acordo com Ferreira (2000) como sendo o “Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado e desagradado, de alegria ou tristeza”.

Podemos dizer que a emoção, é uma forma de comunicação, sendo os primeiros meios de comunicação usados pelos recém-nascidos, a fim de relacionar com o novo meio ao qual está exposto, onde vai usar para expressar os seus sentimentos de solidão, fome, alegria, tristeza, incômodo entre outros, segundo Almeida (2008).

Leite (2006) menciona que para Wallon (s/d), a afetividade manifesta-se nos primeiros gestos expressivos da criança. E que Almeida (1999, p.42) complementado pelo autor diz que “Enquanto não aparece à palavra é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio”.

Podemos dizer ainda, segundo Andrade (2010) que o afeto é a parte de nosso psiquismo responsável pela maneira de sentir e perceber a realidade, Sendo então, a parte psíquica responsável pelo significado sentimental de tudo que vivemos. Se algo que vivenciamos está sendo agradável, prazeroso, sofrível, angustiante, se causa medo ou pânico, ou nos dá satisfação, todos esses conceitos são atribuídos pela nossa afetividade. A afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos, das emoções e desenvolve-se por meio da formação do sujeito.

Podemos ressaltar que seria como segue o autor:

“Pelas interações sociais, as manifestações posturais vão ganhando significado e com a aquisição da linguagem, a afetividade adquire novas formas de manifestação, mais complexas, além de ocorrer também transformação nos próprios níveis de exigência afetiva” (LEITE, 2006, p 30).

A afetividade no processo ensino aprendizagem

Segundo a autora Hansen (2009), nos relata que focando na educação, a afetividade pode ser entendida como o domínio das emoções, porque encontramos neste ambiente sentimentos como o amor, o carinho, o afeto que são emoções positivas, mais que, no entanto, a mesma envolve também emoções negativas, como o medo, a raiva entre outros sentimentos. Na escola experimentam-se sentimentos das emoções, sendo por isso necessário vivenciar o poder de entrar em contato com diversas sensações.

Segundo que nos relata Tassoni (2011, p.1), Vygotsky (1994), destaca a importância dos relacionamentos entre as pessoas, na qual a “ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para o aprendizado, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas”. Sendo assim quando a criança é inserida num tipo de cultura ela vai viver socialmente com outras pessoas e conseguirá desenvolver-se. E também conforme for se envolvendo com as praticas que estará envolvida irá se aperfeiçoando. Onde irá acontecer uma evolução “das formas elementares dos pensamentos para as formas abstratas” na qual ajudará “a conhecer e controlar a realidade”. Contudo se mostra a importância de outras pessoas, não só para a formação do conhecimento, “mas como também do próprio sujeito e sua forma de agir no mundo”.

Dessa forma como nos relata Andrade (2010), o processo de ensino aprendizagem deve ser analisado de uma só forma, porque são faces de uma mesma moeda, ou seja, a relação professor e aluno é um fator determinante para aprendizagem do aluno. E partindo da teoria de Wallon (2003), esse mesmo autor nos relata que o desenvolvimento de uma pessoa se dará a partir do relacionamento que a mesma terá das grandes variedades de fatores ambientais, sendo eles orgânicos e socioculturais.

E o autor ainda relata que a aprendizagem é o processo através do qual a criança se aperfeiçoa de um modo ativo conforme vai obtendo da experiência humana, dentro do

grupo social que a mesma conhece, e para que possa aprender é preciso que interaja com os outros seres humanos, em especial os adultos e as crianças mais velhas que ela. Este relacionamento social apresentado anteriormente auxiliará a criança de uma forma direta, orientando-a e mostrando como proceder através dos gestos e instruções verbais em situações interativas.

Andrade (2010) menciona que o professor tem um papel muito importante na interação do aluno com o meio social em que ele vive. Sendo o professor fundamental nesse processo, porque ele poderá dar condições de interações professor/aluno e trazer objeto de estudo que leve o aluno a absolver para si próprio o conhecimento. O autor faz uma breve verificação de como a criança chega ao adulto/professor, dentro do ponto de vista afetivo da seguinte forma, no primeiro estágio que vai de 0 a 1 ano, a criança se expressará através segundo o autor “impulso/emocional” que transmitirá a afetividade através de movimentos desordenados e o processo de ensino /aprendizagem vai ser determinada por respostas corporais, daí a importância da relação com o professor, porque nessa fase a criança responde a contatos físicos; No segundo estágio que vai do 1 aos 3 anos, segundo o autor, a criança está na fase do “sensório/motor”, nisso já pode falar, a mesma está voltada para o mundo externo, tem um contato direto com os objetos e querem saber como os mesmos funcionam e que forma são; No terceiro estágio que vai dos 3 ao 6 anos, as crianças já vêem diferenças entre elas e já passa a ter seu ponto de vista pessoal de si própria e das outras pessoas; No quarto estágio que vai dos 6 aos 11 anos, já compreende mais claramente si próprio e por meio de descobertas passa a aprender diferenças e semelhanças de objetos imagens e ideias; E no quinto estágio que vai dos 11 anos em diante, a criança já passa a fazer explorações de si próprio, na busca da autonomia e tem como principal recurso de aprendizagem, segundo o autor Andrade (2010), volta a ser a oposição, que irá fazer aprofundamentos das coisas que possibilitará a identificar diferentes ideias, sentimentos e valores próprios.

1.1.2. A importância da relação professor-aluno

Almeida (2008) nos relata que nas últimas décadas, muitas coisas influenciaram a educação, sendo que uma delas foi à independência da mulher, que antes tinha o papel de somente cuidar e educar os filhos. E nos dias atuais a mulher, sai de casa para trabalhar e disputa um lugar de igualdade no mercado machista, querendo igualdade nos direitos e deveres dentro da sociedade. Dessa forma o autor questiona agora com quem fica a responsabilidade de educar? Seria para a escola? Sim, a escola vem assumindo um papel que antes era da mulher e da família.

Por haver este acréscimo para a escola, ela não esteja conseguindo acompanhar o avanço social e não esteja cumprindo o que a família e a sociedade esperavam dela, que seria a formação completa do ser humano e cidadão, segundo que nos diz Almeida (2008).

Segundo ainda o autor mencionado anteriormente, ao longo da história da educação, o professor teve o dever de auxiliar a formação dos cidadãos da forma que os pais e sociedade desejassem. A escola formou pessoas nos moldes que a sociedade esperava, havendo, por exemplo, escolas⁶⁵ tecnicistas, bancárias, renovadas, tradicionais,

⁶⁵ Escolas: **Tecnicistas**, formavam alunos competentes para o mercado de trabalho, possuía um planejamento de ensino de ostentação acentuada e possuía recursos tecnológicos educacionais, o ensino se dava através do processo condicionado do estímulo e do reforço e sua metodologia baseava-se na tecnologia educacional através da instrução programada (FERNANDES e NETO, s/d pg.3); **Renovadas**, o método de ensino da escola devia adequar-se ao aluno, pois o mesmo é o centro do processo pedagógico. A função do professor era de mediar e facilitar a aprendizagem e os conteúdos deve ser compreendido e não memorizados (LIMA, 2004, pg.1); **Tradicional**, neste modelo para alcançar o saber o aluno deveria acumular conhecimento e o processo de ensino consistia na recepção passiva e da memorização das informações transmitidas aos alunos (FERNANDES e NETO, s/d pg.3);

construtivistas etc., variando conforme o momento vivido pelo país ou mundo. Almeida (2008) ressalta a necessidade de construir uma nova escola que resulte na fusão entre a escola antiga e a atual, que fosse capaz de formar mentes pensantes, com conteúdo e que fosse voltada para formação profissional e no desenvolvimento do homem enquanto um ser afetivo, emocional, religioso etc.

Baseando-se nessa realidade, Almeida (2008) ressalta a necessidade de um novo profissional da educação. Um profissional que esteja preparado para propiciar a seus alunos as mais variadas situações que lhes permitam desenvolver suas competências e habilidades da forma mais perfeita possível, garantindo sua formação completa. Assim, a relação professor-aluno se torna tema fundamental de discussão nas reuniões de planejamento, nas escolas, nas universidades e em todos os lugares onde se debata melhoria da educação.

Almeida (2008) relata que Cury (2003) diz que os professores precisariam deixar de serem bons e se tornarem ótimos a fim de que suas aulas e conteúdos façam sentido e possam ser entendidos por seus alunos. Diz também que seriam sete os pecados capitais dos professores: o primeiro seria corrigir o aluno publicamente, causando no mesmo constrangimento, sendo que o certo seria conversar com aluno em particular; o segundo seria quando pais e professores expressam sua autoridade com agressividade, sendo que com essa forma de agir, seriam respeitados pelo temor e pela autoridade.

Almeida (2008) relata ainda que o respeito do filho ou do aluno deve ser conquistado com inteligência e amor; o terceiro pecado fala do professor ser excessivamente crítico, obstruindo a infância da criança, pois seria através de erros que também aprendemos, a criança devem experimentar o erro a fim de que parem pra pensar nos seus erros e descubrirem o mundo ao seu redor, pois as crianças se desenvolvem através de brincadeiras, quedas e travessuras; No quarto pecado o autor, diz que punir a criança sem dar explicações do porque está sendo punida, significa que a pessoa estaria se vingando do erro da criança, fazer com que a criança reflita sobre o seu erro é a melhor maneira de educar; O pai ou professor dever ser paciente com a criança ou jovem, não devem desistir de educar mesmo quando parece que essa criança ou jovem não tem mais jeito. O pedido de ajuda, de amor e de conforto podem vir em varias formas, até em agressividades e nessa hora que os educadores devem acreditar e investir nele a fim de que não se percam em seu mundo de sofrimento.

E no sexto pecado o autor relata de manter uma palavra dada, não voltar atrás, como o não recebido vai ensinar a criança ou jovem a ver que nem tudo que ele queira pode vir a alcançar e também uma palavra voltada faz com caíamos em descrédito. E o sétimo

Construtivista, o conhecimento passa a ser entendido como uma construção continua e é caracterizada pela formação de novas estruturas intelectuais e cognitivas. O ensino procura desenvolver a inteligência do aluno inserindo-o numa situação social (FERNANDES e NETO, s/d pg.3); **Bancária** era estruturada no principio da dominação, de domesticação e da alienação que o educador transfere para o aluno através do conhecimento dado de forma imposta e alienada. Dessa forma, neste modelo de educação o “saber” vai ser transmitido de uma forma opressora, tornando alunos passivos. (MEDEIROS, s/d p. 1). FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo e NETO, Jorge Megid. **Modelos educacionais nas pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização (1972-2005)**. Disponível em: < www.foco.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 20 set. 2012; LIMA, Edimara. **Tradicional, Renovada, Freiriana, Montessori, Freinet, Piaget, Rudolf Steiner, Vigotsky?** Disponível em: <<http://www.portalguaescolas.com.br/>>. Acesso em: 20 set. 2012; MEDEIROS, Laercia Maria Bertolino. **Paulo Freire: Construção de uma Educação transformadora**. s/d. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/>>. Acesso em: 20 set. 2012.

pecado seria de não fazer críticas severas às crianças e jovens, pois os mesmos sem motivação se tornariam opacos e sem alegria.

Andrade (2010) nos relata ainda que para Vygotsky (1996, p78), a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor deverá ter um papel fundamental nesse processo, como um sujeito mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar o que o aluno já sabe e levar em consideração a sua bagagem cultural na construção da aprendizagem. Sendo ainda que o professor é o mediador da aprendizagem facilitando o domínio e a adequação ao aluno a diferentes instrumentos culturais.

Segundo ainda Andrade (2010) para Vygotsky (1996) ainda, a construção do conhecimento se dá de forma coletiva, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito. Assim o autor conceitua o desenvolvimento intelectual de cada pessoa em dois níveis: real e potencial. O real seria aquele já adquirido e formado que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, possuindo um conhecimento consolidado. Ele afirma que o conhecimento se dá dentro de um contexto, afirmando serem as influências sociais mais importantes que o contexto biológico. A aprendizagem acelera processos superiores internos que só são capazes de atuar quando a criança encontra-se interagida com o meio ambiente e com outras pessoas. A educação é um processo necessário e é importante considerar o principal objetivo da mesma que seria a autonomia moral e intelectual.

Segundo Siqueira (2001) os professores que amam sua profissão e que estão comprometidos com a produção do conhecimento em sala de aula e que desenvolvem com seus alunos um laço de amizade e respeito mútuo pelo saber, é algo fundamental. Professores que não medem esforços para levar aos seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são essenciais. Professores, que respeitam no aluno o desenvolvimento que adquiriram através de suas experiências de vida (conhecimentos já assimilados), idade e desenvolvimento mental, são imprescindíveis. “É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências”.

A principal ferramenta que deve ser usada na educação pelo educador não é o giz e nem o livro, não que não sejam importantes, mas sim a paixão, que talvez um dia tivesse acendido nos tempos de graduação. Sem paixão, amor e vontade não se deveria caminhar pela educação, porque o mundo é feito de gente e o mesmo é movimentado por sentimentos.

Metodologia

Fazendo a revisão bibliográfica, definimos conceitos mais importantes, a respeito da afetividade na escola, destacando com principais autores que abordam essa temática e ajudaram na construção da ideia como Leite (2006), Hansen (2009) entre outros que trouxeram em suas pesquisas o Vygotsky (1996) e o Wallon (2003).

Leite (2009) trouxe conteúdos significativos para a construção da pesquisa porque possibilitou o levantamento da questão da emoção como instrumento do ensino aprendido; Hansen (2009) contribuiu trazendo informações de que o ambiente escolar possibilita que a criança envolva-se com diversos sentimentos.

Essa pesquisa trata-se de uma análise documental, que constituirá de uma técnica de abordagem de dados qualitativos, segundo Ludke e André (1986), na qual as informações são obtidas de forma técnicas, revelando aspectos novos de um determinado problema. Sendo que são considerados documentos materiais escritos como fonte de informações do comportamento humano, no qual podemos estar

incluindo desde leis, livros, revistas como tantas outras fontes, como os objetos, memórias etc., que também são considerados documentos.

Considerações Finais

Com esse trabalho de pesquisa foi mostrados a concepção da emoção e afeto antes do século XX, onde era considerado errado relacionar a emoção e afeto no processo ensino aprendido. Contudo no decorrer da historia muitos estudos mostraram que não era errado, mas pelo contrário essencial no processo da aprendizagem. Isso porque o ambiente escolar envolve as emoções, sendo elas negativas ou positivas, sendo inevitáveis nas relações entre as pessoas. E seria nesse relacionamento em que ocorre o conhecimento, em que o individuo vivendo em sociedade irá obter esse conhecimento como também irá construir sua própria autonomia.

A relação de afeto entre o professor e aluno se faz de grande beneficio, pois é dessa interação que o ajudará o aluno a se envolver com o meio social onde vive no mundo. Sendo que o professor ao longo da história, segue o papel em que a sociedade quer que sigam, traçando moldes que o mesmo deve seguir para a construção da sociedade desejada. E a pesquisa em questão ressalta a necessidade de um novo profissional, a fim de melhorar a educação.

O professor, segundo os autores usados na pesquisa, deve se relacionar com o aluno de forma que o mesmo interaja e seja ativo no processo do conhecimento. Contudo, cabe ao professor fazer um relacionamento de amizade e de respeito como também levar seus alunos a serem pessoas critica e fazerem descobertas. Para isso o professor terá que levar em conta os conhecimentos que os alunos como também ele mesmo levam consigo, pois não devem esquecer de que a realidade da escola está ligada com o mundo, sendo que ambos (professor /aluno) vão trazer suas experiências que adquiriram com a vivência no mundo e que ambos aprenderão com isso. Ser professor é além de um mediador do conhecimento é também trabalhar com os sentimentos de seus alunos.

Referências

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999. Disponível em:<<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-aafetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

ALMEIDA, José Robério de Souza. **Afetividade e Educação**. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/afetividade-e-educacao/8654/>>. Acesso 03 de jun. 2012.

ANDRADE, Maria Célia Milagre. **Afetividade e Aprendizagem: Relação professor e aluno**. Disponível em:<<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/>. Acesso em: 03 set.2012.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 2000.

HANSEN, Patrícia. **A afetividade na educação infantil e seu papel fundamental na construção do sujeito**. Nova Odessa [s.n.], 2009. Trabalho de conclusão de curso (pós-graduação) Faculdade e Colégio Network, curso de psicopedagogia.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A afetividade e práticas pedagógicas**. [Org.]. 1º edição-São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: editora EPU, 1986.

SIQUEIRA, Denisa de Cássia Trevisan. **Relação professor – aluno: uma revisão crítica**. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/produtos_academicos/97_33.pdf>. Acesso em: 03 jun. 20012.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CATARINO, G. M. S.
Magda Jaciara de Barros Andrade

Resumo

O presente trabalho reflete sobre a importância da música no processo da alfabetização, a música faz bem para a alma, desperta a sensibilidade, proporciona a calma, a harmonia e o ritmo necessário para o momento da alfabetização, sendo um poderoso recurso pedagógico e facilitador de aprendizagem. Entretanto a música é pouco explorada no universo escolar, gerando dificuldades no momento da alfabetização, devido a ausência do processo de musicalização, etapa esta que deixa de ser realizada na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em função disso, este trabalho apresenta abordagens e contribuições da música no ensino aprendizagem e propostas de atividades para o desenvolvimento da escuta sensível e ativa, capacitando a consciência silábica e fonêmica, facilitando a alfabetização. As metodologias utilizadas para fundamentar este trabalho foram a abordagem qualitativa e pesquisas bibliográficas.

Palavra chave: música, alfabetização e contexto escolar.

Abstract

This paper reflects on the importance of music in the process of literacy, music is good for the soul, awaken the sensitivity, provides a calm, harmony and rhythm necessary for the moment literacy, being a powerful educational resource and facilitator learning. But the music is not explored in the school universe, creating difficulties at the time of literacy, due to lack of process musicalization, that this step is no longer held in kindergarten and the early grades of elementary school. As a result, this paper presents approaches and contributions of music teaching and learning activities proposed for the development of sensitive listening and active, enabling the syllabic and phonemic awareness, facilitating literacy. The methodologies used to support this work were the qualitative approach and literature searches.

Keyword: music, literacy and school context.

1. INTRODUÇÃO

A música está presente desde muito cedo na vida das crianças, até mesmo antes de nascer à criança já entra em contato com o universo sonoro, seja através das pulsações do coração da mãe, o movimento do líquido amniótico, pelas cantigas que a futura mamãe canta, e até vozes de pessoas próximas a mamãe, por isso ao nascer sua relação com a música é imediata, seja através do acalanto da mãe, sons dos objetos, aparelhos sonoros, sons produzidos pelos seres vivos e animais (cigarras, cachorro).

Geralmente as crianças acompanham as músicas com movimento de corpo, e através dessa relação entre gestos e sons que a criança ouvindo, cantando, imitando, dançando constrói seu conhecimento de música.

Segundo Piaget (1969) em sua teoria psicológica desenvolvimentista, o conhecimento musical tem início com a interação da criança com o meio ambiente, através de experiências concretas, ou seja, a criança tem que ter contato com a música ou objetos musicais, que aos poucos levam a uma abstração cognitivista, ampliando a compreensão do desenvolvimento do ser humano na construção do conhecimento.

Através dessas experiências concretas, com objetos que emitem som, instrumentos musicais ou outros, e manuseando objetos sonoros surgem situações de agrupar ou separar sons, classificar e seriar.

Segundo Ferreira (s/d), do ponto de vista linguístico a música é essencial no desenvolvimento das diferentes formas de representação verbal, por que através da música a criança canta, dança, representa, imagina, cria e fantasia sua própria expressão de comportamento e sentimentos, e outros aspectos ligados diretamente no desenvolvimento infantil.

E possuindo todas essas experiências musicais anteriores a vida escolar, estas deveriam ter continuidade no universo escolar, porém quando estas chegam à educação infantil, a música apesar de ser bem presente, é pouca explorada, mesmo sabendo-se que a música nas escolas é de grande utilidade, servindo de suporte para aquisição e/ou ampliação de novos conhecimentos, possibilitando aprendizados significativos.

Diante disso e com o objetivo de mostrar a sua importância, a necessidade do desenvolvimento da musicalização como apoio no processo de alfabetização das séries iniciais, este trabalho traz abordagens teóricas e propostas de atividades que desenvolvem a escuta, servindo de facilitador no ensino-aprendizagem. E para o desenvolvimento desta pesquisa, os métodos utilizados, foram a abordagem qualitativa e pesquisas bibliográficas.

E como a música faz parte do nosso cotidiano e está ligada a natureza do ser humano. Por conta disso, seria importante a sua inserção dentro da sala de aula, auxiliando no contexto de ensino-aprendizagem. Assim pensamos ser impossível um desenvolvimento pleno, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, se não houver espaço para a expressão e para a comunicação; dois dos fatores imprescindíveis nas práticas pedagógicas.

Os objetivos gerais da música na sala de aula são através do processo de construção do conhecimento musical (a musicalização) despertar e desenvolver o gosto pela música, favorecendo a formação global da criança, com atividades que estimulem a sensibilidade, a inteligência e conseqüentemente a alfabetização. Pela musicalização, a criança aprende e descobre novos conhecimentos no relacionamento com os outros e com o mundo, e os objetivos específicos é que ela enriquece e amplia o vocabulário, facilita a adaptação, desenvolve a percepção, criatividade, memorização, estimula a dicção, a atenção, a autodisciplina, a socialização no processo cognitivo e alfabetização.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A educação em um contexto global.

Não podemos falar ou pensar em educação como um fato isolado, assim como não é possível e nem viável ensinar ou escrever sobre um contexto ou temas, sem levar em consideração suas forças culturais, sociais e políticas onde os objetos de ensino estão inseridos.

Então para que os educadores consigam alcançar o êxito em seu trabalho, é necessário assegurar que a essência do contexto e conteúdo dos temas desperte interesse nos sujeitos, agir como um transformador. E à medida que Compreendemos a história como possibilidade, reconhecemos o papel inquestionável da subjetividade no processo de conhecer. (Freire, apud, Giroux).

“[...] Que a subjetividade tem que desempenhar um papel importante no processo de transformação;

“[...] Que a educação torna-se relevante à medida que este papel da subjetividade é compreendido como tarefa histórica e política necessária”.

“[...] Que a educação perde o significado se não for compreendida- como o são todas as práticas como estando sujeitas as limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para falar de suas limitações. Se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações”. (FREIRE, 1997,p.10)

Entender a história como possibilidade significa a nossa recusa em aceitar os dogmas que são impostos como uma verdade absoluta e definitiva, entender a história como possibilidade é criar novos caminhos, novas possibilidades para a produção e construção de conhecimentos, ou seja, isso é o real significado de ensinar, de ser um educador.

Segundo Freire, é importante “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A educação depende de educadores que creem que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” Pode não ser a chave das transformações sociais, porém não deve ser reproduzidor da ideologia dominante. E que é possível mudar, e é isto que reforça a importância em sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, p. 127)

De acordo com Freire;

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 2000, p. 58).

Segundo a Lei nº 9.394/96 De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 2º, estabelece 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.”

Vindo reafirmar os direitos e deveres do indivíduo a educação, sendo a instituição escolar uma das partes responsáveis no desenvolvimento das capacidades humanas: o cultivo do sentimento, da mente e do caráter; a formação em sua totalidade.

E de acordo com Reis (1996, p.78);

“A educação genuína é a que leva o indivíduo a pensar, a analisar, a discernir, perceber as diferenças, optar, com capacidade de penetrar e entender além do que mostram as aparências. A verdadeira educação valoriza as diferenças que, entre si, geram um campo dialético de forças, levando cada homem a encontrar a si mesmo, o seu lugar e a sua vocação, na grande ‘constelação’ que seria a sociedade – na visão de Adorno – em que cada um encontrasse condições de ser plenamente o que é e, na sua individualidade, tornar-se verdadeiramente realizado, em processo de crescimento, na ética interação social entre sujeitos” (Reis, 1996, p.78).

Sendo o ser humano o objeto da educação, esta deve ser o instrumento de desenvolvimento de autonomia e liberdade, tornando possível a contribuição na formação e na construção de valores essenciais a vida.

E Que:

“Educar não é impor comportamentos e conhecimentos; é amar e esclarecer, convencer racionalmente, não inculcando ilusões, mentiras, preconceitos, mas mostrando a verdade nas menores coisas e permitindo o sonho na busca do inefável. A educação é uma jornada plena de companheirismo e compreensão, de respeito mútuo, de verdade e liberdade” (Reis, 1996, p.78).

A educação deve ser vista como sinônimo de liberdade em seu sentido mais amplo, e a escola sendo um dos alicerces da sociedade em parceria com a família na construção de valores e conhecimentos, visando formar cidadãos conscientes e reflexivos, construtores de seu próprio conhecimento, da sua base e da autonomia moral, cultivando o respeito a sua cultura e a pluralidade cultural.

Segundo Esther Pillar Grossi, (1989) educar não se trata de impor novos saberes, mas ensinar a aprender e compor novas ideias. Isto ocorrendo através da circulação de saberes.

“a educação integral do homem” (...) é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobrepõe, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência (...) apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano” (SAVIANI, 2000, p.40).

Segundo Saviani (2000, p.39) a promoção ou formação integral do homem, significa torna-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

Educar é verdadeiramente fazer valer o nosso papel de educadores, é fazer a diferença, é abraçar a profissão, é acreditar na transformação, enfim... É acreditar no ser humano... (Loureiro,2001.p.23)

A educação vista, como realmente deve ser: uma entrega de amor à profissão, tornando possível a nossa contribuição para a transformação da sociedade, essa contribuição que é fruto da nossa prática, que é semeada todo dia, a cada aula, e regada a todo instante, em cada palavra de esperança que é lançada, fazendo germinar e florescer a fé de que a mudança é possível, e que só depende de cada um de nós, da nossa persistência, enfim... acreditar que tudo é possível.

Música.

Segundo o novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa música é a arte e ciência de combinar os sons de modo agradável aos ouvidos, é a expressão por meio de sons, enfim é a combinação rítmica de sons, é uma linguagem universal, com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de cantar, de tocar de organizar sons.

De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI).

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

E ainda de acordo com o RCNEI desde a Grécia Antiga, a música faz parte da formação do ser humano, tão importante quanto à matemática e a filosofia.

A matemática e a música áreas aparentemente distintas se entrelaçam, a relação entre essas áreas perdem se no tempo, mas o primeiro registro científico, ocorreu por volta do século VI a. C na Grécia antiga, na escola Pitagórica. (Abdounur, 2006, p. 8).

Segundo Feres:

Da mesma forma que a pintura usa tintas e a literatura as palavras, a matéria prima da música é o som. ...Partindo dos sons que a cercam em casa, na escola, ou na rua, a criança passa a perceber os sons da música. Sons fortes, fracos, graves, agudos, macios, ásperos, estridentes, sons de madeira e de metal vão sendo observados. Em seguida, irá percebendo o movimento sonoro que será acompanhado com desenhos, linhas, traços e movimentos corporais. Feres (1989, p.25).

E segundo Weigel (1988, p.10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.

Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

E o som tem qualidades ou parâmetros, que são: altura, duração, intensidade, timbre e densidade.

Musicalização.

De acordo com o artigo de Oliveira (2001), o processo de musicalização deve começar o mais cedo possível, tão logo iniciem na educação infantil, porém no início do processo, até os dois anos de idade, a música deve fazer parte da rotina da sala, sendo trabalhada pela própria professora em diversos momentos, não havendo necessidade da presença de um “especialista” para as aulas de música, como também enfatiza Abraão em seu artigo (s/d), que as práticas musicais decorrentes da exploração sonora e de suas representações escritas, são possíveis de ser realizada por qualquer profissional da educação, independente de ser ou não um especialista em música.

Segundo Jeandot (1993), para ouvirmos basta estarmos expostos ao mundo sonoro, já a escuta envolve interesse, motivação, atenção e uma atitude ativa, pois necessita de selecionarmos do mundo sonoro aquilo que nos interessa, por isso enfatiza a importância de se desenvolver a escuta sensível e ativa nas crianças.

E de acordo com Willems:

As primeiras aulas estão destinadas a despertar na criança o amor pelo som e pelo movimento compassado. Por isso, ensinemos aos pequenos a escutar os sons e mover-se com canções e ritmos. Em primeiro lugar devemos aprender a escutar e a imitar os mais diversos sons. Willems, (1962, p. 50)

Como a musicalização não tem o objetivo de formar grandes músicos, não podemos enfatizar os aspectos gráficos e de harmonia. Devemos incentivar a criatividade das crianças, pois, de acordo com Peixoto (1988), primeiro precisamos ampliar o universo sonoro das crianças, para só depois pensar na grafia musical, o que não caberia a educação infantil, pois, segundo Jeandot (1993, p.21),

“(...) uma aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar o senso musical, não desenvolver a sensibilidade”.

“Tem que formar na criança o musicista, que talvez não disponha de uma bagagem técnica ampla, mas será capaz de sentir, viver e apreciar a música”. (1993, p.21)

De acordo com Pena (2008) musicalizar é:

[...] desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. Pena (2008, p. 31).

Segundo Neves (1985), a música nasce entre o ruído e o silêncio, sendo assim o som é a matéria prima da música, e o ritmo o elemento essencial da música, ele é que determina seu movimento e sua palpação, em última análise, o contraste entre o som e o silêncio.

E para Schalfer (1991), esse contraste, ou o “silêncio na música é como as janelas, na arquitetura, deixam passar a luz” (p.56).

E é através desse contraste que conseguimos a definição da música através do timbre, do ritmo, é eles que dão a individualidade a música.

Contribuições da música na educação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A música tem interação com a construção de conhecimentos desde a Grécia Antiga, com sábios matemático/musicais como Pitágoras. E no contexto da educação infantil, ao

longo de sua historia atende a vários propósitos como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: como lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos números, letras, etc.(RCNEI, 1998, p.47).

Através da linguagem musical podem-se desenvolver todos os conteúdos e com isso o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, por isso a musica no ambiente escolar não deve ser apenas ornamental, para animar festas, mas através da vivencia, das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, desenvolver a consciência critica dos valores humanos.

Para Gainza “linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender á partir da experiência”. (1988, p.119).

O trabalho com musica na escola é realizado com atividades de natureza lúdica, utilizando canções que possui todo o material para o ensino da musica através de seus elementos, o som, o ritmo, indo de encontro com as expectativas dos alunos, de suas vivencias dentro do mundo em que ele vive.

A música na educação, especificamente na educação infantil devido aos estágios de desenvolvimento que a criança se encontra , traz colaborações, para o desenvolvimento sensorio motor, o simbólico (estagio pré-operacional), o analítico ou de regras, (estagio operações concretas), sendo um importante facilitador da aprendizagem, pois permite a ação do sujeito sobre o objeto, despertando o interesse pela linguagem escrita.

E segundo Piaget, os estágios do desenvolvimento caracterizam as diferentes maneiras do individuo interagir com a realidade, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando sua adaptação, constituindo-se na modificação progressiva dos esquemas de assimilação.

“A presença da musica na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionado ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo”. (CHIARELI, s/d)

Froebel e Pestalozzi, herdeiros de Rousseau, por volta do século XVIII, já tinham essa visão de musica livre no contexto escolar, a linguagem como primeira forma de expressão, a importância dos jogos, do desenho, do ritmo, elaborou métodos e antecipou ideias comuns ao nosso tempo, defendiam uma educação baseada no respeito à natureza e enfatizavam a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão. Para eles a experiência é vista como um pré-requisito para a aprendizagem e defendem um ensino baseado em métodos intuitivos, onde o aluno em contato com a realidade desenvolve o senso de observação, análise de objetos, fenômenos da natureza e a capacidade de expressão e a ênfase à sensibilidade no processo de construção do ser humano abre caminho para uma educação musical mais voltada para a prática que para a teoria.

Para Gordon (2000, p.7).

“as crianças em idade pré-escolar não devem ser ensinadas como se fossem jovens adultos ou mesmo crianças da pré-primária, nem se deve avaliar o desenvolvimento das suas capacidades musicais com base no que os adultos conseguem ou não fazer”. As crianças pequenas aprendem tanto, ou talvez mais, por elas próprias e com as da mesma idade do que com os adultos. No entanto, se os adultos dedicarem o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças pequenas e se não subestimarem a sua compreensão, elas virão a sentir-se mais à vontade com todos os tipos de música numa idade mais precoce e desenvolverão atitudes positivas em relação à música que persistirão por toda vida.”.

A música é um poderoso recurso educativo que pode ser utilizado na pré-escola, a música deve induzir as ações comportamentos motor e gestual.

A contribuição da música no processo de aprendizagem tem embasamento no referencial para a educação infantil, como teóricos que abordam a música como um dos principais recursos para a construção do conhecimento.

Segundo Ferreira, a criança no período de alfabetização beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação viso motoras, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência da linguagem e da expressão corporal.

“A educação através das artes proporciona à criança descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar reinventar o mundo que a circunda. E criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhora inventa meios de resolver suas próprias dificuldades”. (Ferreira, s/d, p.4).

O professor tendo a música e suas propriedades como mais um recurso na prática pedagógica, como a utilização das letras das canções na alfabetização e o conhecimento social das informações e conceitos provindos delas, contribui também para o desenvolvimento da criança nos seus aspectos afetivo, cognitivo, social e físico. (Abraão, s/d).

Assim a prática musical no contexto educacional leva ao exercício do raciocínio, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, favorece a representação e além de permitir um aprendizado mais prazeroso é um elemento construtor da inteligência, e através dela formar cidadãos capazes de manter com o mundo uma relação prática, sensível, afetiva, eficiente, solidária e feliz.

E,

“o objetivo específico da educação musical consiste em colocar o indivíduo em contato com seu ambiente musical e sonoro, descobrir e ampliar os meios de expressão musical, em suma, musicalizá-lo de uma forma mais ampla...” Gaínza (1977,44).

Com base em dois dos mais renomados defensores da música na escola, os teóricos Gainza (1988) e Howard (1984) a música não substitui o restante da educação, mas seus estudos comprovam que a música é uma linguagem, que ao mesmo tempo participa como elemento essencial de organização, socialização e integração com outras linguagens.

Atua também como meio facilitador quando há um contexto pedagógico que facilite a descoberta, a percepção, a experimentação, a criação e as diversas e ricas possibilidades de expressão, em particular a expressão corporal.

Conforme Barreto (2000, p.45), a música desempenha um papel importante, na medida em que através dela, a criança pode expressar seus sentimentos e emoções, desenvolvendo a acuidade auditiva, a concentração, a coordenação motora, a memória, socialização e a disciplina.

“Por acreditar que a vivência da música e a apreensão da linguagem musical são fundamentais no momento da alfabetização, favorecendo o contato com a dimensão abstrata, com as formas simbólicas decodificação/ decodificação e a estruturação de conhecimentos.” Loureiro (2001,23).

Segundo Katsch e Merle-Fishman apud Brécia (2003, p.60), afirmam que a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças.

Conforme Freire, citado por Humes, a articulação entre música e sociedade, investigada por Freire, veio confirmar que a música na sociedade escolar pode ser transformadora.

E para Edgar Willems:

“A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano” (Edgar Willems, 1970).

A educação musical deve ser entendida como uma ciência ou área de conhecimento, um instrumento de educação dinâmica e produtiva, desenvolvendo em sua plenitude o ser humano. E este deve ser o principal objetivo da educação musical no contexto escolar, formar o ser humano em sua plenitude.

3. Metodologia

Essa pesquisa apoia-se em referências bibliográficas e para recolher informações necessárias para fundamentar essa pesquisa foi utilizada a técnica de abordagem qualitativa e análise documental.

De acordo com Ludke e André, a técnica de abordagem qualitativa é quando o ambiente natural é utilizado como fonte direta de dados, os dados coletados através dessa metodologia geralmente são descritivos, obtidos através da observação em pesquisa de campo.

E a análise documental, segundo Ludke e André é todo documento ou material escrito, nessa pesquisa em especial foram analisados arquivos escolares, para complementar o método de observação, e ainda nos permitiu um olhar histórico sobre o problema a ser estudado.

A investigação foi realizada em uma escola de educação infantil, da rede municipal de ensino da cidade de Nova Odessa, a investigação teve início em fevereiro e teve duração de oito meses, eu ficava praticamente quatro horas por dia com as crianças e pude observar o quanto as crianças apreciavam as atividades propostas onde utilizava – se de músicas como recurso no ensino aprendizagem.

A professora trabalhava com músicas, “se eu fosse um peixinho” no momento da entrega dos crachás, que era para as crianças aprenderem o nome dos amiguinhos,”

“O lanchinho” na hora da merenda.

“A galinha do vizinho e os indiozinhos”, nas atividades de matemática.

Com o “alfabeto musical, onde cada letra do alfabeto corresponde a uma música”, nas atividades de língua portuguesa, trabalhava também com contos, onde utilizava objetos que reproduziam sons parecidos com a da história narrada, nas brincadeiras também havia música, na entrada e saída dos alunos, enfim, em toda a rotina havia música e as crianças aprendiam de uma forma divertida e prazerosa.

4. Resultados e discussões

Na introdução do artigo foi apresentada a sua problemática, que se refere a não exploração da musicalização na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para elucidar o problema, no decorrer do artigo trouxemos teóricos para contribuir e fundamentar sobre a importância da música nesse contexto.

E de acordo com as discussões bibliográficas estudadas e diante das observações realizadas em pesquisa de campo e análises documentais, obtivemos resultados positivos e significativos em relação ao ensino de música no contexto escolar, podendo ser utilizado como recurso pedagógico, auxiliando no processo ensino aprendizagem.

Mesmo a música estando bem presente no cotidiano escolar, como foi relatado nas vivências de estágios, o educador deve saber trabalhar essa musicalização, respeitando os estágios de desenvolvimento da criança, desenvolvendo o musicista como defende Jeandot, é necessário que a criança seja capaz de sentir, viver e apreciar a música para que seja capaz de selecionar no mundo sonoro aquilo que a interessa.

Conforme Pena (2008), precisa desenvolver nas crianças, os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Isto que deve ser esclarecido, a música não deve estar no contexto escolar sem um propósito maior, que não seja simplesmente por entretenimento.

De acordo com Ferreira (s/d) a criança no período de alfabetização beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da memorização, raciocínio, inteligência.

Segundo Loureiro (2001), a vivência da música e a apreensão da linguagem musical são fundamentais no momento da alfabetização, favorecendo o contato com a dimensão abstrata, com as formas simbólicas codificação/decodificação e a estruturação de conhecimentos.

De acordo com Gainza e Howard a música é um elemento essencial na organização, socialização e integração com outras linguagens. Dentre todos os autores pesquisados, foram unânimes em defender a música no contexto escolar.

5. Considerações Finais.

Por meio deste trabalho, onde utilizamos pesquisas bibliográficas, pesquisa de campo e análises documentais, buscamos fundamentos para constatar a importância da música no contexto escolar.

Evidenciou-se através deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

REFERÊNCIAS

[1] PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro, Forense, 1969.

- [2] FERREIRA, Denise Luiza de Amorim. “**A influência da linguagem musical na educação infantil**”. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, p.2-23, s/d, (artigo).
- [3] Giroux, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry A. Giroux; Artes Médicas, 1997.
- [4] FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).
- [5] Lei de Diretrizes e Bases da Educação – **LDB**. Brasília (DF), 1996.
- [6] GROSSI, Esther. **Didática da alfabetização**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- [7] SAVIANI, D, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 7^a. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-a.
- [8] GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- [9] GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- [10] Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / **Ministério da educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- [11] OLIVEIRA, Débora Alves. ”**Musicalização na educação infantil**”. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.1, p.98-108, dez, 2001. (artigo)
- [12] JEANDOT, Nicole. “**explorando o universo da música**”. Editora Scipione.
- [13] BRITO Teca Alencar de. **Música na Educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003. (204 p.)
- [14] LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. “**Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**.” São Paulo: EPU, 1986: Temas básicos de educação e ensino.
- [15] ABDOUNUR, Oscar João. ”**Matemática e Música: pensamento analógico na construção na construção de significados**” / Oscar João Abdounur – 4. ed. – São Paulo: Escrituras Editora, 2006. – (Coleção ensaios transversais).
- [16] ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. ”**A música na escola: um privilégio dos especialistas? – concepções dos professores sobre as capacidades musicais no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade**” (dissertação de mestrado).

ANEXO.

Propostas pedagógicas.

Tabela - 1

1ª Atividade.	Objetivo:	Desenvolvimento
Alfabetizando com a música “a casa” de Vinícius de Moraes.	Socializar; Construir a linguagem e ritmo da fala; Despertar a espacialidade; Capacitar à consciência silábica e fonêmica;	Cantá-la; Dialogar sobre a casa de cada um; Observar a letra e perceber as rimas e sentidos; Registrar com desenho;

--	--	--

Tabela - 2

2ª atividade.	Objetivo.	Desenvolvimento.
Conhecendo os sons;	<p>Desenvolver a acuidade auditiva nas crianças e coloca-las em contato com o sistema de produção dos sons;</p> <p>Trabalhar o reconhecimento dos sons, desenvolvendo a noção de classificação e a expressão oral;</p>	<p>Com o auxílio de diversos materiais recicláveis como: garrafa pet, lata de refrigerante, e sementes diversas para a confecção de instrumentos musicais.</p> <p>Sentar em círculo para que possamos ouvir os sons dos instrumentos produzidos por eles, intercalando entre som e silêncio.</p> <p>Brincando com os sons, as crianças devem manipular as pedras, verificando os sons que elas produzem, quando batem uma na outra, quando jogada em um balde com água, quando colocada em uma bacia de metal e quando mexem as pedras somente no chão.</p> <p>Brincadeiras como a cabra cega sonora, pedir para a sala vedar os olhos de uma criança, e as outras se espalharem pela sala, e um de cada vez produzir um ruído. A cabra deve reconhecer o som e sua origem e tentar descobrir quem a emitiu.</p>

Tabela - 3

3ª atividade.	Objetivo:	Desenvolvimento:
----------------------	------------------	-------------------------

Cantar a música aquarela (toquinho)	Interpretação da letra da música.	Tendo a música de fundo, os alunos irão ilustrar a letra da música;

Tabela - 4

4º atividade	Objetivo:	Desenvolvimento:
Cantar e dançar a música “o trem”	Exercer a lateralidade, construir noção de espaço, representar o mundo que lhe é conhecido;	As crianças posicionam em círculo e é necessário um líder para comandar os gestos. Enquanto se canta as crianças caminham formando um trem, pegando na cintura do colega formam uma fila, no momento dos gestos devem ficar parados e repetir os gestos do líder com palavras e movimentos.

Tabela - 5

5 º atividade.	Objetivo:	Desenvolvimento:
Cantar e quantificar os dedinhos enquanto se canta a música “a formiguinha”	Recitar o nome e a ordem dos numerais, quantificando-os.	As crianças devem cantar mostrando os dedos, simulando-os como se fosse uma formiguinha, durante a música esconde-se um dedo de cada vez, até que todos estejam escondidos.

A EDUCAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Janise Modesto do Nascimento⁶⁶

Antonio Carlos Dias Junior⁶⁷

Resumo

Este artigo tem por objetivo relatar a educação da mulher negra no Brasil contemporâneo do século XX, trata-se inicialmente da imagem da mulher negra na sociedade e como ocorreu o acesso das mulheres negras aos bancos escolares além do processo de aceitação de uma sociedade tradicionalista e dominante que sempre preservou a velha etiqueta do poder de hierarquia que o branco tinha sobre o negro.

O estudo revela que a memória do negro sempre esteve marginalizada, nunca ocorreu igualdade social, pois a sociedade sempre manteve intacta suas escalas de valores, com normas estabelecidas da auto consagração dominante que sempre se preservou dentro da sociedade.

Palavras chave : Mulher negra, educação, acesso.

Abstract

This article aims to report the education of black woman in contemporary Brazil twentieth century, this is the first image of black woman in society and how did black in society and howens access to school beyond the process of acceptance of a traditionalist society and dominant that always preserved the old label of the power hierarchy that had white on black. Study reveals that the memory of the black has always marginalized social equality never happened because society has always kept intact with standards established

Self-consecration dominant that always preserved within society.

Keywords : Black woman, education, access.

Introdução

Este artigo tem por objetivo relatar inicialmente a imagem da mulher negra no Brasil contemporâneo do século XX, e como ocorreu seu acesso aos bancos escolares, diante de uma sociedade tradicionalista e dominante que sempre preservou a velha etiqueta de valores, que marginalizou profundamente a identidade do negro dentro da sociedade em seu próprio meio social.

⁶⁶Aluna do curso de Pedagogia 2012, Faculdade Net Work – Av. Ampélio Gazetta, 2445, 13460-000. Nova Odessa, SP, Brasil (email: Jane.ofis@hotmail.com).

⁶⁷ Mestre e doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professor das Faculdades Network (email: acdiasjr@gmail.com).

A mulher negra era vítima do trabalho escravo e da exploração sexual, não tinha acesso à informação, vivendo uma tradicional situação de inferioridade, ausente da vida social e na falta quase absoluta de instrução.

A escolha do tema foi devido a dificuldade que as mulheres negras enfrentam até os dias atuais para conseguir colocação na sociedade e também no meio acadêmico.

Revisão Bibliográfica

A chegada da mulher negra ao Brasil ocorre em meados do século XIX, porém cabe analisar quais eram as reais circunstâncias políticas, sociais, econômicas e culturais presentes naquela época. Cabe ressaltar que mesmo após a lei abolicionista, durante muitos anos se permaneceu válida a relação senhor-escravo, pois o escravo mesmo que livre não possuía nenhum tipo de instrução, a aristocracia não considerava a presença de um negro livre em sociedade, resultante na falta de conseguir colocação, um isolamento disfarçado nas piores condições de poder da posição que os brancos tinham sobre os negros, valores consagrados pela sociedade que jamais seria diferente.

Diante da posição da mulher negra e escrava após a abolição e sua chegada no meio urbano tornou-se pior sua situação que antes, os serviços disponíveis as mulheres negras eram aqueles de piores cargos, como empregadas domésticas e com muita dificuldade ao cargo de tecelã, trabalhavam em casa de família tradicional para obter seu próprio sustento, que na maioria das vezes eram mal pagos, a solidão a penúria e principalmente a humilhação era o que marcava a vida da mulher negra, que não tinha outros meios ou recursos para mudar tal situação de servidão eterna.

O negro não tinha como participar economicamente ou até mesmo socialmente deste tipo de civilização, viviam enclausurados num isolamento disfarçado ocupando posições baixas no patamar ocupacional da sociedade. A anomalia de uma civilização tradicionalista era o que permanecia como valores consagrados de uma sociedade que nunca iria valorizar o negro, a superioridade de obter poder e status social falava mais alto que a própria igualdade que deveria existir, ou seja, o branco ordena e o negro obedece, a cor da pele é o que diferencia a desigualdade social.

O antigo sistema colonial tratava os escravos como camadas abastadas, que predominava tanto no meio rural como no meio urbano, a demanda da mão-de-obra servil era suprida pela exportação de africanos que pela própria reprodução natural da população escrava, por terem maior facilidade de se adaptar aos serviços ordinários de negros, na tendência em ressaltar sua imagem como repugnante e selvagem entregues a tirania em que habitavam e compartilham as fadigas e dissabores do trabalho servil.

A obrigação da mulher negra e escrava no meio rural era descascar mandioca, descaroçar algodão e arrancar ervas daninhas, a alfabetização dos escravos não era desejada por seus proprietários para que não se faça mal uso dela, não recebem nenhuma instrução e nada é feito por eles nas faculdades intelectuais, são deixados a própria sorte pois o despertar desse povo oprimido seria terrível. Grilhões, colar e corrente de ferro eram o que marcava os objetos destinados aos escravos, desprezível, patife, coisa atoa, cria entre outros eram o termo que a aristocracia usava para caracterizar os negros que em determinados momentos recorriam a fuga e até mesmo ao assassinato para se livrar da escravidão.

Mesmo após o alvará em 31 de janeiro de 1775, a escritura foi considerada letra morta, pois a escravidão ainda permanecia vigorante naquela época, o negro era considerado ser intermediário entre os homens e os animais sem condição ou necessidade de casar, a mulher negra era vista como reprodutora, já que o ventre materno determina a condição do filho.

O que determinava a relação do senhor com o escravo era o seu valor enquanto mercadoria, a forma de desvalorização que a sociedade estabelecia da família escrava estava consubstanciada no seio da própria lei.

Na obra de Florestan Fernandes intitulada: A integração do negro na sociedade de classes (1978), após o período abolicionista surge então o mito da democracia racial, que visa reconstruir e interpretar com objetividade os ajustamentos raciais da relação de igualdade na fase de consolidação de uma nova ordem social.

Apesar desta exploração contra a mulher negra criou-se o mito da “democracia racial”, que visava tecer uma nova história e revitalizar a velha etiqueta das relações raciais, que na verdade a democracia racial tinha apenas palavras, trazendo consigo a crença de que as raças não tem importância relacionadas a definição de oportunidades, a sociedade dominante tinha dificuldade em aceitar o novo estilo de vida com trabalho livre e não se viam entre igualdade perante um negro, mantinham-se superiores e agiam como se vivessem do passado diante dos novos requisitos de um novo regime democrático, que exigia compreender o presente para enfrentar com mentalidade construtiva as novas exigências revolucionárias.

Os negros sempre sofreram a falta de valorização na sociedade, sempre tiveram a imagem de uma disfarçada servidão eterna. Por trás desse mito sempre estiveram oculto os interesses da sociedade, preservavam seus valores e a distância suprema da população de cor, tratados como coisa, fingindo pintar sua situação como humanos. A idéia de que os negros não têm problemas no Brasil, e de que a acumulação do prestígio social eram acessíveis a todos e que nunca haverá problemas de justiça social referentes ao negro seriam efeitos residuais transitórios tratados por meios tradicionais.

Diante dessa nova era histórica a democracia racial não passou mesmo de mero mito, a sociedade tradicionalista não mudava seus antigos valores e nem a velha etiqueta para inserir o negro livre na sociedade, a preservação da antiga ordem social era do branco se precaver-se do negro, que não aceitava a integração do negro nesse novo estilo de vida, durante quase meio século permaneceu uma ideologia dominante em choque irremediável com esta nova realidade, agiam como se vivessem no passado, o interesse de inserir na sociedade a democracia racial era totalmente camuflada para dizer que aceitava o negro e para não quebrar a paz social, que não era repelido frontalmente mas porém não era aceito sem restrição, permanecia uma relação ambivalente de repulsa contra o negro, na dificuldade de aceitar o tratamento igualitário com os novos requisitos do novo regime democrático.

Na realidade a democracia racial correspondia a um velho ideal totalmente negligenciado, que visava resguardar os interesses da sociedade, fecham-se as portas que deveriam colocar o negro aos benéficos direitos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais, a própria legitimação que a ordem social pressupunha repelia a ideia de democratização racial, que igualdade haveria de ter entre o senhor e o escravo, a própria ordenação das relações sociais era de um regime fechado e de discriminação com os negros ou até mesmo pra legitimar a ordem estabelecida, que preservava e assegurava as próprias distâncias sociais em que eles mesmos se assentavam.

Aplicou-se neste período o figurino de moda da auto consagração da raça branca, que pintava o negro como coisa, esta lei só serviu pra fortalecer a hegemonia do homem branco, fecharam-se os olhos diante dos problemas que os negros sofriam, quer diante das obrigações imperosas dos antigos proprietários de escravos em não se falar nada sobre os riscos que o regime democrático corria onde se perpetuava as diferenças rigidamente aristocrática. Sabe-se que a democracia racial não passou de um próprio forjamento de uma realidade falsa, que repousaria na situação de como lidar com os problemas causados pelos escravos, pela desagregação do trabalho livre vinculada no regime servil e principalmente na assistência a ser dispensada aos negros, que sempre permanecer imposta de cima para baixo, no funcionamento e equilíbrio na ordem social dominante.

A ideia de que o negro não possui problemas no Brasil, de que sempre houve acesso aos direitos igualitários que a acumulação de prestígio e riqueza foi acessível a todos, que a

condição de vida eram iguais, que o negro está plenamente satisfeito com a sua vida entre outros seriam efeitos residuais mas transitórios que seriam tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas, isso nunca ocorreu e nunca foi verdade de fato naquela época a aristocracia nunca iria diligenciar inovações que não fosse do seu próprio interesse, a igualdade impulsaria em dissensões e oposições arraigadas.

O futuro do escravo sempre esteve nas mãos dos seus senhores na maioria das vezes, a ideia de construir um Brasil livre sempre teve por trás o interesse privado, o negro nunca encontrou no branco um ponto de referência na tentativa na tomada de consciência e melhoria da sua condição histórica-social, em vez de ser democrática nunca operou força social coletiva que assegurassem direitos e garantias aos negros, que manteve intacto o arcabouço que se assentava a dominação tradicionalista que atuava no esquema de ordenação de relações sociais herdadas do passado que estava estacado destruindo novas tendências de caráter inovador e democratizador na esfera de convivência social humana.

As circunstâncias histórico-sociais fizeram do mito da democracia racial algo manipulado e dissimulado nas atitudes de comportamentos e ideias aristocráticos dominante, para que fosse diferente seria necessário cair nas mãos dos negros, para que desfrutassem da autonomia social, em vista de seus próprios fins como fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder, tomar um lugar na sociedade banindo o destino ulterior do negro de indiferença, humilhação, penúria, solidão entre outros que marcavam sua memória marginalizada.

Contudo o mito racial brasileiro foi feito a ser utilizado para reduzir a dinamização, que converteu-se em mais uma barreira de dificuldade para os negros.

As mulheres negras sempre sofreram calada a vida amargurada em que viviam, a cor da pele, o sexo a condição de egresso e a classe dominante é o que estabelece a ordem de prioridade e qualidade de atendimento em qualquer circunstância, que provoca sentimento de desvalorização e baixa auto estima diante desse temido quadro de ausência e desigualdade.

O negro sempre teve sua memória marginalizada, sempre houve preconceito que desqualifica e categoriza os negros como meio servil do próprio interesse, o presente permite ressignificar o passado e por mais que o conhecimento tenha avançado, o isolamento é algo patente na vida do negro, sempre vistos e tratados como seres que devem ser contidos, reprimidos e punidos se necessário.

Fica claro a impotência diante de um destino que não pode ser mudado, que vai além da omissão do poder de uma sociedade, a clausura e a esperança são faces de uma mesma moeda de mulheres negras que esperam por igualdade social no meio em que vivem podendo provocar mudanças em que possa reconstruir sua própria história. Com novas verdades sobre as mulheres negras .

A memória da construção simbólica da escravidão vai além do mero reflexo das relações desiguais do escravo com a sociedade dominante, é um parafuso da engrenagem de um processo hegemônico que consideram fatores políticos, econômicos e culturais de acordo com o interesse privado.

A primeira lei de instrução pública, promulgada em 15 de outubro de 1827, apresentava-se como um caminho seguro para o desenvolvimento da educação nacional. Um Projeto para a educação de todos os cidadãos.

Na obra de Fernando Bonadia de Oliveira intitulada: A educação e as ideias pedagógicas no Brasil colonial (micuro) 2008, mesmo após esta lei de instrução pública, nota-se a desvalorização da mulher. Esta forma organizada de educação escolar não valorizava a instrução feminina e afirmava que o desenvolvimento de raciocínio das mulheres é inferior ao dos homens, sendo esta uma visão ordinária que não valoriza a mulher e dificultava seu papel em conseguir colocação na sociedade.

Na obra de Mary Del Priore intitulada: *A mulher na história do Brasil* (1994), temos a imagem da mulher na antiga sociedade e os fatos decorrentes no seu processo de escolarização.

Fora do espaço doméstico ou do eito, seriam “mulheres com facilidade de costumes”, associadas às “mulheres submissas de raças dominadas”, surdas aos deveres do matrimônio e genitoras de irregularidades moral (PRIORE, 1996, p15).

Deseja-se fechar a mulher na armadura da aparência para que ela não seja a imagem falaciosa de si mesma. “A este modelo de desordem sensual contrapõe-se a necessidade de recanto que deve ser obedecida mesmo á força”. (Priore, 1996 p17).

O que a sociedade estabelecia as mulheres era a plena falta de instrução e escolarização, fechada no eito da sociedade era mais que suficiente para exercer seu papel.

Trata-se de ver o negro não como o outro como diferença submetida a escravidão

A nova maneira do negro começar a vida foi através de muita contrariedade e humilhação. Sofriam cruéis decepções e mesmo que estivessem bem apresentados para a sociedade nada mudaria, pois esta era tradicionalista conservava seus valores que excluía o negro de qualquer situação.

Pessoas negras sempre terão de lutar pelos seus direitos, sempre houve preconceito na sociedade, uma visão de que negros são de raça submetida e que brancos são de raça dominante, nos classificam-nos como seres inferiores a serem excluídos como agentes humanos, sobre dominação da antiga elite que se baseia nos seus interesses privados e que tratam pessoas negras com indiferença dentro do seu próprio contexto social.

As mulheres negras tem desempenhado papel fundamental de sujeitos que constroem a própria história que combate a exclusão de raça e gênero uma nova identidade coletiva, na luta por reconhecimento que reconta a participação da mulher negra na história na rememoração da lembrança do passado com uma nova produção de sentido no presente, impedindo as formas que perpetuam a raça como fator determinante na estruturação da desigualdade no Brasil.

Trata-se de ver o negro não como o outro como diferença submetida a escravidão se colocando como inimigo interno mas sim um lugar na sociedade civil e na civilização.

Na obra de Fúlvia Rosenberg intitulada: *A educação da mulher no Brasil* (1982) ratando-se da imagem da mulher nos bancos escolares a inferioridade da escolarização sempre esteve nítida na inferioridade masculina, para as mulheres sempre foi mais difícil o processo de alfabetização. A porcentagem de mulheres alfabetizadas decorre somente em 1978, e mesmo sendo tão tardio, ainda se permanece precoce o número de mulheres alfabetizadas, na área domiciliar do meio rural 48% das mulheres permanece analfabeta contra 22% do meio urbano.

A tendência a equalização da alfabetização masculina e feminina a se igualarem não deve, porém mascarar a qualidade da vida das 14.814.223 mulheres analfabetas (ROSEMBERG, 1982 p26).

A participação feminina alfabetizada decorre também por quatro correlatos essenciais: Planejamento familiar, participação na política institucional, faixa salarial e oportunidade no mercado de trabalho que visa banir a iniquidade e tenta assim integrar hierarquias de gênero, classe e raça voltados em planos econômico, cultural e político. É preconceituoso o fato de mesmo uma mulher ser alfabetizada, ocupar na escala da hierarquia profissional, postos menores valorizados ganhando salários mais baixos, além da impossibilidade da atuação das mulheres a alfabetização, por serem chefes de família e sem instrução.

Atualmente as pessoas estão encorajadas a transcodificar um processo de significado já existente em uma nova reconfiguração em novos sentidos estratégicos para combater os

estereótipos construídos ao longo da história, perpetuar a memória cultural criando novas marcas de verdade da ressignificação das mulheres negras.

Trata-se do enorme interesse da igualdade de educação para todos, preparando mais as mulheres para posições competitivas no mercado de trabalho, até nos países mais pobres tem sido exortados a garantirem o acesso das mulheres ao sistema educacional, para combater o analfabetismo, porém na educação das mulheres negras é patente as barreiras equivalentes das péssimas condições de educação, tanto na função da origem econômica quanto na origem racial.

Os determinismos estruturalistas ultimamente estão centrados na atenção que envolve o processo cultural por meios dos sujeitos que envolvem o processo educacional percebam que mudam e transformam os significados e os determinados fins de uma instituição em que enquadra os determinantes de subculturas de gênero, classe e raça nos quais estão inseridos seus protagonistas, que pode ser resumida pela esfera econômica, política e cultural sem redução de uma a outra, que se contrapõe no resultado de um entrelaçamento de contradições das diferentes esferas associadas as diferentes formas de subordinação.

Sem demagogia anuncia-se a morte educacional diante da situação precoce que mulheres negras enfrentam para obter acesso aos bancos escolares, tamanha iniquidade a este modelo de teoria integra a hierarquia de classe, gênero e raça nos planos políticos, econômicos e culturais, a hierarquia do gênero é o que conduz a relação de dominação e submissão do gênero masculino sobre o feminino independente dos espaços sociais em que ocupam, que acima de tudo a relação de gênero é o que estabelece o caráter de hierarquia.

A facilidade do acesso das mulheres a educação facilitou a ascensão social, com alternativas profissionais mais interessantes que permanecerem como antigamente na função de empregada doméstica, o acesso das mulheres possibilitou um maior interesse pela educação, ganhando um novo significado a sua iniciação profissional, através da ampliação que ocorreu no mercado de trabalho através de programas não-formais que beneficia as mulheres que ocupam uma nova posição, que necessita de pessoa qualificada para dar suporte a tal trabalho em que está inserida.

As relações raciais se integra no processo de exclusão quando as tendências do sistema educacional brasileiro constata a maior proporção de negros nas alternativas de condições de péssima qualidade educacional, em opinião de um padrão de segregação espacial das raças, que leva o negro a usufruir das piores condições sociais da pior qualidade que os brancos.

A requalificação permitiu a dinâmica da vida social e a participação das mulheres de diferentes níveis sociais ao mercado de trabalho, a oportunidade de acesso pressionou na demanda dentro dos próprios padrões sociais, um caminho a superar este acirrado jogo de subordinação dominante que prejudica as mulheres negras tanto no âmbito educacional, social e no mercado de trabalho.

As relações raciais no Brasil são desafios que nos remetem em diferentes épocas e conjunturas da história Brasileira, este problema se coloca em consequência do entrecruzar de uma população dominante etnicamente heterogênea que é progressivamente complexa, presente na realidade social que acaba por provocar a emergência da conscientização social, são necessidades de ajustamentos no próprio meio social, um clareamento da consciência da sociedade brasileira que impulse a uma consequência imediata e reforçada em reconhecer no negro a mesma capacidade de oportunidade e condição social de cultura do branco, ressaltar a verdadeira importância da democracia racial que somente será possível se os valores e padrões culturais do passado escravocrata serem abandonados, e acabar com a velha etiqueta das relações raciais do antigo padrão discriminatório, num pleno desenvolvimento da consciência social coletiva levando a valorização das diferentes raças dentro do sistema social.

A maneira preconceituosa, deturpada e estereotipadas das relações étnico-raciais são representados na maneira como a figura do negro é ilustrada nos textos em que retratam a história do país, é necessário rever os conceitos e trabalhar de maneira mais aberta perante as diferentes culturas e racionalidade, respeito da inserção da população negra na sociedade brasileira, no mercado de trabalho e no nível de instrução, pois em muitas vezes se encontram em situações de desvantagem perante os brancos tanto nas relações de nível ocupacional, na renda e principalmente no acesso a alfabetização dos estudos cursados.

O atraso escolar, afeta principalmente o aluno negro pela dificuldade de acesso e pela tardia no nível de ensino, ou até mesmo por sua trajetória vagarosa e conturbada ao sistema educacional, vistos como incapazes criando assim condições para que a profecia de exclusão realmente se concretize, com imagens negativas de desesperança e insucesso forjada pela repercussão da população dominante pela não valorização do negro.

A luta constante que o negro enfrenta no próprio ambiente em que é negado tem um forte impacto negativo sobre a sua identidade, que muitas vezes sofrem rejeição de forma dramática pela falta de valorização dentro do ambiente educacional.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada através de análise documental, por meio de leitura de livro e de artigo, que através da coleta de informações permite retirar evidências do passado histórico, que por ser uma pesquisa exploratória possui vantagem que complementa outros tipos de informação obtidos por outros meios na técnica de coleta de dados, além de realizar uma análise de conteúdo e uma técnica de interferência válida e replicável dos dados para o seu contexto.

Diante disso surge a importância e a necessidade de reconhecer e estar aberto às diferenças, e também as diferentes etnias que compõem a nação brasileira em transformar a realidade e incluir os valores das diversas etnias no currículo educacional, que ofereça oportunidade a todos independente de qualquer origem, de se reconhecerem e se identificar positivamente com outras pessoas de diferentes raízes, fortalecendo sua identidade.

Resultados e Discussões

Atualmente a vista em conscientizar a população para os problemas do negro e as maneiras como se reproduz o preconceito tornou-se abrangente tanto no sistema educacional como fora dele, que visam resgatar o valor histórico e as manifestações do negro, experimentando novas alternativas no ensino, bem como conscientizar o alunado para a introdução de modificações curriculares da representação do negro no seu cotidiano, da sua atuação na história e da incorporação da cultura negra, em condições de oferecer subsídios abordando temas que falam de raça, etnia, diferenças culturais e identidade, atuando como divulgadora dos valores e de mentalidades receptivas relacionados as diferenças.

Entrelaçam-se muitas críticas referente de como o ambiente educacional lida com a pobreza que se diferencia em termos de raça e cultura, não se tem interesse a qualquer ação que trate sobre a pluralidade racial, ou ações para melhorar a situação do alunado negro, pelo contrário ainda se permanece um currículo oculto que não discute a democratização das oportunidades educacionais referentes aos diferentes grupos raciais, tema este que chama a atenção e que deveria ser debatido para trazer melhores subsídios

aos que realmente lutam pela educação verdadeiramente democrática e uma sociedade mais justa.

O acesso das mulheres negras aos bancos escolares vai além do ensino regular, permitindo também ressaltar sobre o acesso das mulheres negras ao ensino superior, fica claro que os negros sempre sofreram preconceito e discriminação racial para poderem obter instrução educacional, no ensino superior existe um sistema hierárquico que categoriza e classifica quem são os sujeitos de direito no Brasil, as oportunidades entre negros e brancos nunca se deu da mesma forma, nunca obteve igualdade na realidade educacional, e não se pode negar o influente sistema de critério classificatório que impede e dificulta um aprofundamento maior nas relações raciais no Brasil, refletindo neste novo impacto do momento atual.

De modo geral o índice de alunas negras que chegam a cursar o ensino superior é de 2% , esta questão do negro na universidade vai além do seu acesso como também da sua permanência dentro da universidade, , que é um espaço segregado que ainda não da conta da diversidade do conhecimento, que não leva em conta a diversidade negra, o acesso do negro ao ensino superior não é tido como oportunidade e sim do próprio sistema fazer a reparação de um passado histórico discriminatório e excludente que não integra o aluno negro dentro do âmbito de educação, permanece ainda um espaço elitista que não integra mudanças para que esses espaços isolados que se encontram os negros sejam rompidos e repensados, para garantir aos seus alunos educação de qualidade.

Nos vários parâmetros da vida negros e brancos se encontram em enorme desvantagem em relação as oportunidades, as políticas adotadas pelo Estado é de corrigir a situação de exclusão que o negro sempre teve submetido, numa sociedade totalmente desigual que evidencia a necessidade de combater o tratamento desclassificatório e diferenciado dispensados aos seguimentos raciais, visando a construção de uma identidade negra positiva na superação dos preconceitos como aparato necessário de garantir ao negro acesso ao ensino superior.

A representação da mulher negra desde os anos 70 é crescente tendência de discutir as questões ligadas as políticas de identidade de forma heterogênea que resultou na visibilidade de grupos específicos de mulheres de diferentes etnias, raça e classe social, que reflete sobre a nova vertente da abertura que vem ocorrendo no campo dos estudos, principalmente referente ao gênero que a partir de perspectivas buscam focar as diversas construções de identidades e na luta pela emancipação da sociedade contemporânea.

A explicação de porque o feminismo é prioritário para as mulheres e porque as mulheres são prioritárias para o feminismo(dizer prioritário não é dizer exclusivo, nem menos excludente), tem obviamente a ver com o fato de que, ao serem elas as que se inserem mais desfavoravelmente nas estruturas sociais e culturais, a tarefa crítica de desorganizar e reinventar os signos da cultura, desde um ponto de vista não hegemônico, é mais vital e decisiva para elas que para aqueles que, apesar de tudo, continuam se beneficiando dos privilégios de autoridade da própria cultura que criticam (RICHARD apud SCHNEIDER 2006).

Claro que é fundamental mencionar que as mulheres negras mesmo diante de tanta reviravolta ainda se faz permanecer o preconceito dentro de uma sociedade elitizada que categoriza e classifica quais são as posições que cada indivíduo compõe no seu próprio meio social, os negros sempre obteve a imagem de servidão eterna, enquanto os brancos com poder supremo decide o que bem entendem como certo e errado dentro da sociedade.

Considerações Finais

Esta realidade de fato é verdadeira, para as mulheres negras sempre haverá barreiras de dificuldades para permitir seu acesso aos bancos escolares, sempre haverá dificuldade para banir a velha etiqueta da hierarquia, pois até hoje permanece uma única maneira de interpretar o modelo padrão que a sociedade estabelece, sempre forjaram certas ilusões que no decorrer dos últimos anos esteve presente uma realidade falseada que permitia a igualdade e a inclusão de todos dentro do próprio meio social.

Nada disso de fato é verdadeiro, nunca houve e talvez nunca haverá igualdade de oportunidade entre as pessoas consideradas de poder (pelo status e pela posição social) e as mulheres negras, que tem por imagem o preconceito e a humilhação entre outros que categoriza qual é o seu lugar dentro da sociedade, o poder sempre falará mais alto que o caráter, não importa o que as pessoas negras sofreram ou sofrem nos dias de hoje, sempre tivemos nossa memória marginalizada, a discriminação sempre esteve presente dentro de qualquer espaço social, qualquer que seja a mudança referente ao problema negro sempre haverá forjado por detrás disso interesse político ou social, mulheres negras vivem cada uma a seu modo que é seguido por um contexto de contradições e conflitos marcados pela questão do gênero, da etnia e também da classe social, viveram sempre presas ao molde fixo de sua representação despersonalizada.

Entrelaçam-se muita crítica referente de como o ambiente educacional lida com a pobreza que se diferencia em termos de raça e cultura, não se tem interesse a qualquer ação que trate sobre a pluralidade racial, ou ações para melhorar a situação do alunado negro, pelo contrário ainda se permanece um currículo oculto que não discute a democratização das oportunidades educacionais referentes aos diferentes grupos raciais, tema este que chama a atenção e que deveria ser debatido para trazer melhores subsídios aos que realmente lutam pela educação verdadeiramente democrática de uma sociedade mais justa.

Por de trás de toda história cultural existe muito mais que preconceito, discriminação e inferiorização, são normas estabelecidas de uma sociedade dominante que mantém intacta sua velha etiqueta, decorrente do sistema social que sempre manteve esta hierarquia de diferença entre as raças, conclua-se claramente que enquanto a cor da pele ser um fator mais importante que o caráter e brilho dos olhos, ainda haverá guerra.

Referência bibliográfica

Del Priore, Mary

A mulher na história do Brasil/ Mary Del Priore- 4ª Ed. – São Paulo: Contexto, 1994.- (coleção repensando história)

Rosemberg, F. *A educação da mulher no Brasil/* São Paulo: Global Ed., 1982.

LIANE, S & MACHADO,C. *Mulheres negras no Brasil: Resistências, lutas e conquistas-* Ed- Universitária/UFPB,2006.

AUXLIADORA,M & BRAGA, M, *acessoe permanencia de negros no ensino superior,* Unesco,2007.

PINTO,M & PINTO,R, *Mulheres e desigualdade de gênero/* São Paulo,2008.

OLIVEIRA, F. *Aeducação e as idéas pedagógicas no Brasil colonial* (Micuro),2008.

OLIVEIRA, F. *Ideiaspedagógicas no Brasil império* (Micuro) 2008.

PINTO, R. *Raça e educação: uma articulação incipiente*, caderno de pesquisa., São Paulo, p.41-50, fev 1992.

MOTT, MARIA LÚCIA DE BARROS, *A criança escrava na literatura de viagens*, caderno de pesquisa., São Paulo, n31, p 57-68, dez 1979.

ROSEMBERG,F. *Educação infantil, classe, raça e gênero*, cad.pesq., São Paulo,n96, p.58-65, fev 1996.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes* Ed: Ática., São Paulo 1978.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Este trabalho tem como objetivo fazer algumas considerações sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil, podendo mostrar que aplicando a psicomotricidade, melhora o rendimento escolar da criança. Esse estudo foi desenvolvido através de pesquisa qualitativa, com a metodologia baseada na pesquisa bibliográfica. A psicomotricidade na educação tem a socialização da aprendizagem que é um processo que envolve todo o seu corpo, portanto analisamos a importância da psicomotricidade e que a falta desta pode afetar o desenvolvimento escolar de cada criança, podendo ser visível na leitura e escrita. A psicomotricidade precisa ser enxergada com outros olhos pelos profissionais da área de educação infantil, pois ela vem auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual de cada criança.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Psicomotricidade; Brincadeiras.

Abstract

This paper aims to make some considerations about the importance of early childhood education psychomotor and may show that applying the psychomotor, improving the academic performance of the child. This study was conducted through qualitative research, the methodology based on the literature. The psychomotor education is the socialization that learning is a process that involves your entire body, so we analyzed the importance of psychomotor and that lack of this can affect the development of each child's school, and may be visible in reading and writing. The psychomotor needs enxergada with different eyes by professionals in early childhood education because it has the auxiliary motor and intellectual development of each child.

Keywords: Early Childhood Education; Psychomotricity; Play.

Introdução

A escolha deste assunto para o desenvolvimento da minha pesquisa veio de encontro logo quando iniciei meus estágios no ano de 2009, onde ao trabalhar com crianças de educação infantil na rede municipal de Nova Odessa, percebi a importância do trabalho com a psicomotricidade para o desenvolvimento motor de cada criança.

Com base nos pressupostos teóricos que norteiam este trabalho faz o seguinte questionamento: professor de educação infantil é capaz de entender a psicomotricidade, como meio de envolver os indivíduos em suas capacidades, físicas, cognitivas, afetivas e intelectuais e sociais?

Essa pesquisa tem o caráter predominante qualitativo, esse método nos permite ir além dos dados quantitativos, requer um olhar individual Já os procedimentos metodológicos basearam-se na pesquisa bibliográfica que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, assim entendemos o conceito de psicomotricidade, como ela está vinculada ao processo de alfabetização e suas contribuições para a aprendizagem das crianças.

O presente trabalho divide-se em três seções; a primeira O desenvolvimento infantil, que é um processo contínuo e refere-se ao desenvolvimento orgânico, cognitivo e emocional. É algo individual e único, cada ser humano se desenvolve num ritmo próprio.

A segunda parte é a psicomotricidade no ambiente escolar, onde fala que o ambiente escolar deve ser motivado e experiências devem ser proporcionados e valorizadas,

oferecendo um ambiente agradável, que contribua para facilitar a adaptação da criança no primeiro contato escolar.

E o terceiro é os fatores que interferem na aprendizagem escolar, onde podemos notar que muitos professores têm desestimulado as crianças com seus métodos de ensino, não procurando melhorar suas aulas, tendo então uma visão do que os educadores não podem fazer.

A psicomotricidade requer o auxílio constante do professor através da estimulação através de brincadeiras que envolva o esquema corporal, portanto não é um trabalho exclusivo do professor de Educação Física, e sim de todos profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem. Na Educação Infantil, a função primordial do professor não é alfabetizar, e sim preparar a criança para tomar consciência do corpo; da lateralidade; a situar-se no espaço, há dominar seu tempo; a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos. Para que mais tarde a criança já tendo o desenvolvimento motor esteja com as funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal.

Minhas hipóteses são de que este trabalho seja importante e contribua para o desenvolvimento integral do educando, abrindo horizontes de possibilidades. Assim sem a pretensão de solucionar problemas, ofereço uma pesquisa localizada e de capacidade restrita que leve a reflexões que possam desencadear mudanças na educação infantil. Cabe ao professor tornar a sala de aula um espaço de vida, de alegria, de curiosidade e criatividade, através do diálogo, do desafio, da problematização, soluções e produção.

Os principais aspectos a serem destacados são: esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estruturação temporal.

É através do esquema corporal que a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de expressar-se. Assim, o esquema corporal é a noção de corpo que a criança tem do seu próprio corpo, é a representação de suas experiências, e a consciência global do corpo, á medida que se desenvolve a criança chega a ter a consciência corporal atingindo o adequado controle, manejo e conhecimento de suas partes nomeando-as e reconhecendo suas funções, já a imagem corporal é subjetiva e simbólica. (LIMA, 2006)

Quando desenha uma figura humana a criança o faz do modo como ela o concebe, do modo como ela o percebe. Para ser interpretado, o desenho de uma criança deve ser analisado não na sua imagem desenhada, mas sim no modo como é revelado pelo diálogo analítico com a criança.

Já na lateralidade e a capacidade de vivenciar os movimentos integrando com os dois lados do corpo direito e esquerdo. É a preferência que a criança tem de usar mais um lado do que o outro. Se o hemisfério predominante for o direito, a criança será canhota, se o hemisfério predominante for o esquerdo, será destra.

Assim sendo, lateralidade se refere á predominância motora de um lado do corpo. O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e rapidez. É ele que inicia e executa a ação principal. O outro lado auxilia esta ação e é também muito importante.

Sendo assim a psicomotricidade infantil, como estimulação aos movimentos da criança, tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula e com o auxílio e dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educando, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

Referencial Teórico

2.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo e refere-se ao desenvolvimento orgânico, cognitivo e emocional. É algo individual e único, cada ser humano se desenvolve num ritmo próprio.

Segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual se efetiva por estágios ou fases sucessivas e constantes, o que não exige a existência de diferenças individuais, pois cada criança pode alcançar em épocas diversas. O educador ajuda a criança a conseguir realizar suas possibilidades de acordo com o estágio em que está, criando condições apropriadas ao seu desenvolvimento físico, sócio-emocional e cognitivo.

A importância do estudo do desenvolvimento humano está em conhecer as características próprias das idades da criança que, ao contrário do que se pensa, não é um adulto em miniatura.

Existe uma assimilação progressiva do meio ambiente que implica em uma acomodação das estruturas mentais aos novos dados do mundo exterior. Estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é limitado pela interação de vários fatores.

O desenvolvimento humano se caracteriza pelo desenvolvimento mental e crescimento orgânico. Algumas das estruturas mentais permanecem durante toda a vida. Como por exemplo, a motivação está sempre presente desencadeando ações, sendo por necessidades fisiológicas, ou pelas necessidades afetivas ou as intelectuais. E já outras estruturas vão modificando durante a cada nova fase do indivíduo. Como por exemplo, a moral da obediência da criança pequena que é substituída pela autonomia moral do adolescente.

Existem vários fatores que podem interferir para um bom desenvolvimento, tanto no crescimento orgânico, quanto no desenvolvimento mental. Entre eles está a hereditariedade, que é a carga genética que estabelece em um indivíduo, o que pode ou não pode se desenvolver. Para efeito de estudo existem quatro aspectos básicos que devem ser abordados para se entender as fases do desenvolvimento humano.

Aspecto físico-motor: refere-se ao crescimento orgânico, a capacidade de manipulação de objetivos e de exercícios do próprio corpo.

Aspecto Intelectual: é a capacidade de pensamento, raciocínio.

Aspecto afetivo-emocional: é o modo particular de o indivíduo se integrar as suas experiências. A sexualidade faz parte desse aspecto.

Aspecto social: é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas.

Um dos maiores estudiosos sobre o desenvolvimento humano foi o Biólogo Suíço Jean Piaget (1896 – 1980). A sua obra não oferece aos educadores uma didática específica sobre como desenvolver a inteligência do aluno ou da criança. Ele nos mostra que cada fase do desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento da maturação ou de aquisições.

Piaget divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, a qual Piaget chamou de “**construtivismo sequencial**”. Esses períodos são:

Primeiro Período é a sensório-motor que vai da faixa de 0 a 2 anos de idade.

Em recém nascidos, a mentalidade reduz ao exercício da reflexão, de fundo hereditário, tal como a sucção. As funções mentais nos recém-nascidos se limitam ao exercício dos

aparelhos reflexivos natos. Sendo assim, o universo que rodeia a criança é conquistado diante da percepção e dos movimentos. Uma das principais características desse período é que a criança não representa mentalmente os objetos, e sua ação é direta.

O maior e o mais importante aspecto desse período é que a criança adquire habilidade e adaptação na parte comportamental. Porém o comportamento durante a infância é muito concreto, apesar de ser adaptativa, se limita ao plano futuro da sequência de ações.

A partir do nascimento até o primeiro mês, a criança nasce com certo número de mecanismos que são “embutidos”. A criança costuma dar respostas orientadas á luz e ao som. Qualquer objeto que se coloca em suas mãos, a criança tenta pegar.

Durante os primeiros quatro meses, a criança tem um comportamento de se centralizar em objetivos. Porém, para a criança, não há realidade, nem espaço geral ou tempo, sendo que, quando um objeto desaparece do alcance ou de sua vista, simplesmente o objeto desaparece, o objeto deixa de existir.

Progressivamente, a criança vai aperfeiçoando tais movimentos e reflexos e adquirindo habilidades, e chega ao final do período sensório-motor já se concebendo dentro como “objetivo, tempo, espaço, causalidade objetivados e solidários, entre os quais situa a si mesma como um objeto específico, agente e paciente dos eventos que nele ocorrem”.

Dos oito meses até o primeiro ano, a criança começa a mostrar algumas apreciações das causas externas, esperando que os adultos apareçam para ajudá-las. Já quando elas atingem o primeiro ano, até completarem um ano e meio, elas não só esperam como ativamente solicitam a ajuda dos adultos para abrir, empurrar, tudo que elas precisam e não conseguir pegar.

Com o fim do estágio Sensório-motor, é representado um tipo de equilíbrio em nível comportamental e também a criança desenvolve outras estruturas cognitivas. Sendo que a criança começa distinguir “eu” de todo o resto a do seu redor e adquirindo as noções de tempo e espaço.

Segundo Período é Pré-Operatório, que vai dos 2 aos 7 anos. Segundo Piaget, depois do período da infância, existe um período de vários anos, em que a criança tem um quadro de conhecimento interno e do mundo externo, crescendo progressivamente, com suas numerosas leis e relações. Começando de forma parcial, sendo o primeiro esquema conceitual é apenas uma cópia interna de um esquema de conceito e esquema sensório-motor. Porém, gradualmente, os esquemas se tornam organizados em sistemas de inter-relacionados, que Piaget dá o nome de operacionais.

Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento rápido da linguagem e da função simbólica. Esse período também tem como característica o desenvolvimento da capacidade simbólica, que significa que a criança não depende das suas sensações e de seus movimentos, mas distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele fornece sentido (o objeto ausente), o significado.

Por volta dos dois anos a criança fala sozinha, pois seu pensamento não está organizado, ela começa a organizar no decorrer deste período. Quando a criança chega aos três anos, ela consegue atribuir ao desenho, fazendo riscos, na vertical, na horizontal, círculos, quadrados, porém não nomeia o que eles desenham. Chegando aos quatro anos, a criança começa a ter uma imagem mental depois de criar o desenho e sendo assim, a criança nomeia seus desenhos.

Para Piaget, o que marca a passagem do período sensório-motor para o período pré-operatório é o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, a aparição da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, etc. Existem outras características do pensamento simbólico que não estão sendo mencionadas aqui, a proposta é de sintetizar as idéias de Jean Piaget, como por exemplo, o nominalismo (dar nomes às coisas das quais não sabe o nome ainda), superdeterminação (“teimosia”),

egocentrismo (tudo é “meu”), etc. O período pré-operatório também pode ser conhecido como período simbólico e intuitivo.

Em relação a linguagem, por volta dos dois anos, faz-se uma enorme evolução da linguagem, pois enquanto uma criança de dois anos entende por volta de 200 à 300 palavras, uma criança de cinco anos entende por volta de 2 mil palavras.

Terceiro Período é das Operações Concretas, conhecida como a “Infância propriamente dita”, que vai entre os 07 aos 11 ou 12 anos. Essa é a idade “dos porquês”, pois nesse período, a criança tem um desejo de ter uma explicação e saber como funcionam os fenômenos. A criança já pode distinguir a diferença do real e do imaginário.

Este é o período em que a criança já consegue consolidar a conservação de números, medidas, substâncias, peso, volume, etc. Nesse período a criança começa a construir alógica, ou seja, a criança tem a capacidade de estabelecer relações que possam permitir a coordenação de pontos de vistas diferentes. Outra característica desse período é que a criança consegue exercer suas capacidades e habilidades a partir de objetos reais e concretos.

Em relação ao plano afetivo, a criança já pode cooperar uns aos outros, trabalhando em grupo, até mesmo é capaz de possuir autonomia humana.

A partir desse período a criança já é capaz de organizar seus próprios valores morais. As características desse período em relação aos novos sentimentos morais são o respeito mútuo e honestidade, o companheirismo e a justiça em que se considera a intenção na ação. Como por exemplo, se a criança quebra algo de sua mãe, ela acha que não deve ser punido por aquilo que ela fez principalmente se for acidentalmente.

Em relação ao grupo de colegas, as crianças escolhem seus amigos sem distinção entre meninos e meninas, sendo que mais tarde, neste período, a grupalização com o sexo oposto diminui.

Quarto Período é das operações formais, é o período da adolescência, que vai entre os 11 ou 12 anos em diante. Nesse período ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, ou seja, o adolescente realiza planos de ideias, sem precisar de manipulações das suas ideias como no período das operações concretas. É plenamente capaz de lidar com conceitos de justiça, liberdades, etc.

Nesse período, há um ápice, em relação ao desenvolvimento da inteligência hipotético-dedutivo ou lógico-matemático, ou seja, o indivíduo está pronto para calcular uma probabilidade.

Neste período iniciam-se os processos de pensamento hipotético-dedutivos, ou seja, os adolescentes impõem hipóteses, mentalmente se formula todo o conjunto de explicações possíveis.

A linguagem, ou qualquer outro sistema simbólico como, por exemplo, a matemática é o instrumento de pensamento do adolescente. Com esta medida ele é capaz.

Do ponto de vista com suas relações sociais, ocorre também o processo de caracterizar-se, por uma fase de interiorização, que a aparência é antissocial. O adolescente se afasta da família, não aceita conselhos de adultos, mas na verdade, o alvo principal da sua reflexão é a sociedade. Já no espaço afetivo, o adolescente vive em conflitos. Desejam se distanciar dos adultos, porém, ainda eles necessitam deles. Já a amizade é muito importante para eles, determinam vocabulários, vestimentas próprias.

Os interesses dos adolescentes são variados, mas a estabilidade chega somente na iniciação da vida adulta. De acordo com a tese de Piaget, quando se atinge esta fase, o indivíduo consegue alcançar um padrão intelectual, continuando assim, durante toda a vida adulta.

O entendimento das características próprias de cada criança e de como ela interage com o meio externo é o alicerce para compreensão do desenvolvimento intelectual e emocional que permanecem por toda vida. A forma como cada fase é vivida terá grande

importância na vida adulta. Por isso, respeitar a particularidade apresentada é de fundamental importância.

Problemas familiares, sociais, emocionais, como a violência, tema abordado no decorrer deste estudo trará marcas que afetará o completo desenvolvimento infantil, o que justifica a busca pela compreensão das fases de desenvolvimento ou maturação infantil. São muitas as formas de violência que podem afligir a criança e afetam de forma diferente o seu desenvolvimento. As consequências podem ser bastante sérias, pois as crianças aprendem e absorvem com as diversas situações que as cercam. Além disso, atrasos motores frequentemente associam-se a prejuízos secundários de ordem psicológica e social, como baixa autoestima, isolamento, hiperatividade, entre outros, que dificultam a socialização de crianças e o seu desempenho escolar.

2.2 A PSICOMOTRICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Na educação infantil é fundamental que tudo seja planejado a partir do que as crianças já conhecem para que seus aprendizados ocorram de forma tranquila e prazerosa. O ambiente escolar deve ser motivado e experiências devem ser proporcionadas e valorizadas, oferecendo um ambiente agradável, que contribua para facilitar a adaptação da criança no primeiro contato com a escola.

Quando a criança chega à escola encontra um ambiente novo e desconhecido, sentindo longe da presença dos pais e familiares. Por esse motivo a adaptação no início da vida escolar é fundamental para que a criança possa se desenvolver de forma saudável e prazerosa. As escolas que oferecem às crianças uma adaptação tranquila, em que a presença dos pais ou familiares faz necessários no início, proporcionam às crianças segurança e bem estar.

Por tanto, o período até seis anos de idade é essencial para a educação motora, porque é nesses primeiros anos que ocorre o aprimoramento das capacidades motoras e, conseqüentemente, melhor percepção das suas habilidades globais e finas. Não podendo deixar de citar o desenvolvimento social, intelectual e afetivo que também devem ser favorecidos na educação infantil, pois só assim poderemos ajudar a criança a desenvolver na sua globalidade.

Seria fundamental que as atividades realizadas na Educação Infantil pudessem ser desenvolvidas pelos professores com fundamentação teórica em Psicomotricidade.

A psicomotricidade com o seu papel pedagógico deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desarticulada desta. Sem se tornar uma atividade auxiliar de outras, a psicomotricidade precisa garantir que as ações físicas e as noções lógicas matemáticas que a criança desenvolve na escola e fora dela possam estruturar adequadamente.

Le Bouich,(1984, p.235) nos aponta que:

“A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência do seu corpo, lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadequações, difíceis de corrigir quando já estruturadas”.

Compreendemos que a Psicomotricidade considera o sujeito como o ser físico, social e afetivo em desenvolvimento, pois o indivíduo sempre esta se modificando-o e modificando-se. Assim na psicomotricidade, o sujeito é visto como um ser integrado em seu corpo, buscando oferecer às crianças a livre expressão de seu ser, o estar bem e o sentir-se bem.

Por isso a psicomotricidade contribui de varias maneiras, para o desenvolvimento e formação da criança incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida. Tornando a consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar com o seu próprio corpo, localizando no espaço e no seu tempo.

Portanto, a educação psicomotora passa a caminhar em busca de sua própria identidade. A evolução da criança está relacionada à motricidade, afetividade e a inteligência. Wallon acredita que a motricidade esta relacionada a origens da vida intelectual, e assim se passa a ser um elemento fundamental na Educação Infantil.

Cabe notar que o desenvolvimento das capacidades psicomotoras é de grande importância para a integração da personalidade, visto que as dificuldades com o próprio corpo e com os movimentos afetam a segurança a auto-estima e, de forma todas as relações do individuo com seus semelhantes.

2.3 FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Ao entrar na escola, a criança já traz uma bagagem cultural e social que se inicia no ambiente familiar, sendo assim, a escola procura ampliar a socialização da criança e desenvolvimento da criança e desenvolver o aspecto cognitivo, mas a incompetência de muitas instituições educacionais prejudica o desempenho das crianças e principalmente interfere em sua socialização. Nas escolas, há professores usando materiais desestimulantes, desatualizados, totalmente sem significado para muitas crianças, sem levar em consideração as diferenças individuais. O aluno não se envolve no processo ensino-aprendizagem e fica difícil a assimilação de conhecimentos. A escolha dos materiais e dos métodos de ensino é importante, pois, através deles começa a motivação para uma boa aprendizagem, conseqüentemente a Psicomotricidade é deixada de lado, ou, quando utilizada na escola, o que se propõe para os alunos são folhas xerocadas de movimentos repetitivos, sem significado algum para a criança, fazendo com que a psicomotricidade seja restrita ao trabalho apenas nas aulas de educação física, quando, poderia ser feito um trabalho conjunto com a professora de sala de aula.

O relacionamento professor aluno assume um caráter fundamental para a aprendizagem, como, por exemplo, a abertura que o professor oferece a perguntas e indagações dos alunos, a estimulação ao respeito por ambas as partes, o desenvolvimento de valores culturais e sociais. É necessário, neste momento, que o aluno sinta confiança no professor, despertando a valorização da auto-estima para que a criança sinta-se importante e perceba o seu valor, pois quando a criança participa, ela é capaz de se desenvolver e aprender.

A Psicomotricidade é um conhecimento importante e que ainda causa polêmica e discussões sobre sua importância dentro do âmbito escolar, às vezes porque muitos educadores não conhecem a importância da Psicomotricidade, e até mesmo os que conhecem tem dificuldades em transportar as atividades para a sala de aula.

A Psicomotricidade pode, por meio de exercícios adequados, para auxiliar muitas crianças a usarem seu próprio corpo para aprender, descobrir e ter novas experiências no meio em que vivem, e a partir daí, começar a construção do seu desenvolvimento.

A psicomotricidade enfoca o movimento com o meio, tornando-se um suporte que auxilia a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia. Através de seu corpo, de suas percepções e sensações, da manipulação de objetos, dá à criança a oportunidade de descobrir, criar e aprimorar conhecimentos que muitas vezes ficam escondidos, e que não são desenvolvidos dentro da sala de aula, por falta de conhecimento da psicomotricidade na formação do professor.

Se a psicomotricidade fosse trabalhada junto com o desenvolvimento operatório, poderia ajudar muitas crianças que são rotuladas como crianças-problemas. Às vezes, a criança não tem uma escrita legível, não compreendem o que o professor explica em sala de aula ou, até mesmo, trocam letras, não conseguem escrever ou ler. Esses fatos poderiam ser mudados se as condições existentes permitissem o trabalho com a

psicomotricidade. Deve-se desenvolver a Psicomotricidade na criança para que as dificuldades na aprendizagem escolar sejam superadas, e isso só irá acontecer quando os cursos para a formação de professores passarem a pensar na educação de modo geral, como um problema que pode ser resolvido e superado, pois como já foi observada, a psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que aborda a lateralidade, coordenação motora fina, grossa, acuidade visual e auditiva, esquema corporal, estrutura espacial ou temporal.

É importante esclarecer que essa discussão não termina não se encerra tão facilmente, longe de simplificar e banalizar o assunto, é necessária a conscientização de que a questão da psicomotricidade merece ainda muita reflexão, muito estudo e comprometimento dos educadores.

Seria interessante que houvesse uma transformação educacional, de modo que essa prática possa ganhar a sala de aula, interferindo na realidade de cada criança, proporcionando, assim, um desenvolvimento significativo e prazeroso para cada criança.

Considerações Finais

No decorrer da pesquisa observamos que o bom desenvolvimento motor contribui futuramente para o desenvolvimento não só físico, mas consequentemente afetivo e cognitivo da criança.

Vale ressaltar a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, pois ela proporciona à criança o descobrimento de seu corpo, onde a mesma se torna a base para o seu desenvolvimento motor e cognitivo, levando a criança à se interagir com o mundo em sua volta.

A partir do movimento, a criança cria sua própria imagem de corpo, o seu esquema corporal e o seu elo de comunicação com o exterior, constituindo dessa forma, sua individualidade e a sua história.

Percebemos através do referencial teórico, a existência da necessidade da integração da psicomotricidade na educação infantil.

A Psicomotricidade é necessária a todas as crianças, e para que isto se torne possível é necessário, portanto, que os indivíduos tenham conhecimentos básicos do assunto, pois o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer de maneira prazerosa para a criança.

A Psicomotricidade deve ser vista não apenas como uma forma de intervenção, mas também de prevenção de possíveis problemas futuros e como um instrumento que auxilia. Portanto, pode-se dizer que o mais importante não é a mudança de instrumentos, mas a mudança de postura, tornada mais flexível, capaz de buscar alternativas, acreditando que somos capazes de assumir mudanças e fazermos realmente da Psicomotricidade um instrumento auxiliar de um processo de desenvolvimento na vida da criança.

Conclui-se que o desenvolvimento psicomotor é fundamental por influenciar durante toda a vida futura da pessoa, sendo de grande relevância seu estudo pelos profissionais ligados a educação

Esperamos, pois, com nosso trabalho de pesquisa contribuir, ao menos em parte, para as reflexões e ações concretas, para um olhar mais atento e responsável para as manifestações corporais de cada criança, não mais como indisciplina, mas como expressão fundamental de cada criança.

Referências

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade; Corpo, Ação e Emoção**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2003.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- Piaget J. **A construção do real na criança**. 3ª ed. São Paulo:Ática;1996
- ISPE-GAE. Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividade Especializadas. Disponível em <http://www.ispegae-oipr.com.br>. Acessado em 27/08/2010.
- LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- Le Bouch,J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento ate 6 anos**. Porto Alegre: Artes médicas, 1984.
- LIMA, J.C.M., 2006. Dificuldade de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita. Disponível em: <www.educacaonacional.com.br/.../home/educacaonacional.com.br/www/arquivos/biblioteca/2570/RNE01300.pdf> Acesso em: 5 mar. 2012.
- WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio e psicologia comparada**. . Moraes editora, 1999.

GRAMÁTICA REFLEXIVA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Aparecida Tenório de Albuquerque⁶⁸
Angela Harumi Tamaru⁶⁹

⁶⁸ Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil.(fabianinha@bol.com.br).

Resumo

Este artigo contém uma reflexão sobre a gramática reflexiva na educação escolar no Ensino Fundamental (5º ano) numa escola pública da cidade de Sumaré-SP, tendo como objetivo informações que possibilitam aos educadores reverem suas concepções, valores e práticas sobre o ensino da gramática, sendo necessário que os educadores não se restrinjam a uma educação baseada exclusivamente na gramática classificatória. Buscamos entender os educadores que permanecem presos a métodos os quais não contribuem para o desenvolvimento e entendimento dos alunos no processo educacional. Ressaltamos a necessidade de uma base educacional de qualidade, cooperando para a aprendizagem da gramática reflexiva. Os métodos de coletas de dados utilizados foram observação científica e entrevista estruturada, visando o entendimento do tema, fundamentando-nos nas vertentes teóricas dos autores Travaglia, Neves, Cereja, entre outros, que abordam a gramática reflexiva.

Palavras-chave: Ensino Tradicional. Conhecimento e reflexão. Educação.

Abstract

This article contains a reflection on the grammar reflective in school education in elementary school (5th grade) in a public school in the city of Sumaré-SP, with the objective information that allowed educators to revise their concepts, values and practices about the teaching of grammar, requiring that educators are not restricted to education based exclusively on grammar classification. We try to understand the educators who remain attached to methods which do not contribute to the development and understanding of students in the educational process. We stress the need for a quality educational foundation, cooperating for reflective learning grammar. The methods of data collection were used scientific observation and structured interview, aimed at understanding the theme, basing ourselves on the theoretical aspects of the authors Travaglia, Neves, Cherry, among others, addressing grammar reflexive.

Keywords: Traditional Teaching. Knowledge and reflection. Education

1 Introdução

A gramática sempre esteve no contexto da disciplina da Língua Portuguesa, tendo como objetivo proporcionar ao indivíduo a compreensão das regras que compõem a Língua Materna, o conhecimento adquirido nas aulas tradicionais são decorados através da repetição de exercícios, mas, no decorrer dos anos, esquecidos ou não compreendidos pelos educandos, gerando sentimento de aversão à disciplina, porém, nos dias atuais, é necessário refletirmos sobre esta situação que faz parte do ensino-aprendizagem do conhecimento, afinal, será que o sentimento de aversão não é gerado pela exclusão da reflexão no método de ensino da gramática?

As aulas de Língua Portuguesa acabam sendo extremamente fatigante, levando o aluno a exaustão, o conhecimento apresentado da mesma forma, ritmo e explicação transforma o conhecimento em algo monótono e sem sentido.

O interesse pela pesquisa da gramática no ensino fundamental foi aguçado nas aulas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, ministrada pela professora Angela H. Tamaru nas Faculdades Network, acontecidas no ano de 2011, proporcionando o

⁶⁹ Profa. Dra. do curso de Pedagogia e do curso de Psicopedagogia *Lato Sensu*, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. (angelatamaru@nwk.edu.br).

entendimento e compreensão de métodos reflexivos que contribuem para o entendimento da gramática na educação escolar. Deste modo, pela afinidade com o tema e compromisso com esta vertente teórica, esta se tornou a orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Os métodos de ensino foi continuamente um tema abordado pelos pesquisadores, na busca de uma educação de qualidade para todos, proporcionando ao indivíduo ser crítico e reflexivo. A educação esteve no foco de discussões no Brasil, pois através dela acontece transformação social, podendo alterar a desigualdade e exclusão para uma sociedade capaz de entender os seus direitos e deveres, valorizando a igualdade social. Desse modo, foram utilizados os teóricos Travaglia (2001), Freire (2009), Ludke (1986), entre outros, que cooperaram para o desenvolvimento da educação escolar e pesquisa científica no Brasil, pois o conhecimento provoca no homem o interesse e estímulo pelo saber.

A pesquisa foi realizada no 5º ano, na escola municipal de Sumaré-SP com observação e questionário contendo dez questões, a fim de coletar dados sobre o ensino de gramática, sendo importante a participação dos professores que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

A educação é o instrumento imprescindível para a humanidade, por isso o educador deve desenvolver práticas, planejamento e instrumentos educacionais, cujo objetivo reconheça a vivência e conhecimento prévios dos alunos, visando o processo do saber. A escrita e leitura, juntamente com o entendimento, aumenta a capacidade de perceber a desigualdade do nosso país.

2 Discussão Bibliográfica

Para a realização deste trabalho de pesquisa, foi empregadas as propostas de gramática reflexiva de Travaglia, pesquisadores da educação escolar, tornando possível a compreensão de questões de gramática.

A educação, no decorrer dos séculos, foi se modificando, antes somente os ricos tinham direito a uma educação de qualidade, porém, em 1988, com a Constituição Federal do Brasil, tornou-se direito de todos, tendo como princípio a igualdade, e a qualidade de educação. E, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases tem por ação formar cidadãos conscientes e atuantes.

A Língua Materna sempre designou superioridade da educação escolar, em que os receptores são falantes da língua, como aborda o autor:

A competência gramatical ou lingüística é capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão. (TRAVAGLIA, 2001, p. 17).

Nesse caso, a disciplina de Língua Portuguesa coopera para o entendimento da língua escrita, proporcionando ao educando a reflexão do conhecimento que faz parte da sociedade.

Alguns profissionais da educação atuantes ainda hoje permanecem com métodos de ensino tradicional, cujo foco do processo de ensino são as normas. Segundo o autor Travaglia:

A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade. A parte de descrição da norma culta e padrão não se transforma em regra de gramática normativa até que seja dito que a língua só é daquela forma, só pode aparecer e ser usada naquela forma. (TRAVAGLIA, 2001, p. 31).

Este tipo de ensino tradicional restringe o educando a ser apenas um memorizador de regras, deixando de refletir sobre o conteúdo apresentado, sabendo unicamente resolver

os exercícios com o mesmo formato, correndo o risco de se desenvolver no aluno o desprezo pela disciplina, que pode passar a considerá-la “insuportável”. Não são poucos os alunos que se manifestam dessa forma.

Porém há educadores que preferem apresentar e ensinar a gramática reflexiva, que tem como objetivo fazer com que o educando compreenda o conteúdo, de maneira, transparente e reflexiva, apreendendo o conhecimento que está sendo apresentado.

A educação deve possibilitar que o conhecimento seja entendido e não apenas decorado, fazendo com que o aluno de fato se torne crítico e reflexivo.

Pensando nisso, a gramática reflexiva faz com que o aluno tenha outra percepção dos métodos de ensino, gerando pesquisadores e interessados na aprendizagem segundo o autor:

A gramática reflexiva é em explicação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. (TRAVAGLIA, 2001, p. 33).

O processo de ensino da gramática reflexiva faz com que o aluno compreenda o que já faz parte da sua vivência, ampliando sua percepção, desenvolvendo mecanismos para aprendizagem.

O educador dá importância ao processo da aprendizagem, verificando se o aluno está assimilando o conteúdo, aguçando os fundamentos e a função da língua como menciona o autor, [...] “é uma gramática em explicitação, que age da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio de uma língua que o aluno já domina inconscientemente”. (TRAVAGLIA, 2001, p. 142).

Segundo ainda o autor Travaglia (2001), através da gramática, o indivíduo conhece e compreende a sociedade, adquirindo uma vida mais saudável, entendendo e sabendo os assuntos das conversas, jornais etc., fazendo da sua vida um conhecimento contínuo e pleno, percebendo a expansão do conhecimento.

A gramática reflexiva desenvolve no indivíduo a competência da comunicação do falante, desenvolvendo cada vez mais recursos da língua, de maneira, adequada. Todavia, ampliando seu conhecimento através de textos diferenciados, contribui para a reflexão de sua leitura, interpretando o mundo linguístico que o cerca. Como enfatiza o autor, urge a necessidade de [...] “ampliar sua capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa”. (TRAVAGLIA, 2001, p. 142).

É essencial que o aluno tenha domínio da língua falada e escrita, de modo a se tornar-se proprietário de novas habilidades, visando um desenvolvimento de qualidade e ampliando suas experiências. As atividades devem proporcionar ao aluno reflexão e permitir que entenda o objetivo proposto.

A gramática colabora para que o indivíduo pense e análise sobre o que está sendo ensinado. Os exercícios propostos pela gramática fazem com que o aluno veja e identifique as diferenças entre eles. O aluno pode visualizar e identificar as diferenças entre as frases tanto no singular como no plural. Estas comparações devem estar em textos para que o aluno compreenda e não apenas decore regras e sim perceba as diferenças.

A educação deve ter um olhar cauteloso com a aprendizagem, proporcionando a interação da vivência e teoria, criando um ambiente favorável para a aprendizagem. O aluno é um indivíduo em formação e precisa da ajuda do adulto.

Ao planejar suas aulas o educador deve relacioná-las com as experiências de seus educandos, fazendo com que a sala de aula se torne um ambiente propício e agradável

para a aprendizagem. As aulas devem estimular os alunos à compreensão e à pesquisa, dessa maneira, o conhecimento não fica centralizado somente no professor.

O conhecimento da Língua Portuguesa assegura a interação do indivíduo com a sociedade em que vive, refletindo e entendendo o conhecimento que o cerca. Conhecer a Língua Portuguesa faculta a construção de uma sociedade através das relações com o conhecimento. Contudo, é difícil avaliar qual gramática será utilizada nos anos iniciais, mas é necessário que haja o esforço do educador verificando o contexto dos seus alunos e nunca subestimando a sua capacidade “É difícil, mesmo, avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber gramatical nos tem oferecido”. (NEVES, 2006, p. 17). A autora menciona que a história da gramática é rica em seu contexto histórico, gerando, desta maneira, dúvidas no educador ao escolher os métodos e conteúdos utilizados no currículo educacional, pois a prioridade do educador é proporcionar conteúdos adequados para a compreensão do aluno. O educador deve ter cuidado ao planejar suas aulas, tendo como objetivo o desenvolvimento do aluno no decorrer do ano letivo.

A escola é uma instituição a qual constrói cidadãos conscientes através do conhecimento, fazendo com que a sociedade, forme homens conscientes e formadores do conhecimento. Segundo Neves,

[...] a escola é, reconhecimento, o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela, cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicação da gramática. (NEVES, 2006, p. 19).

A autora enfatiza a importância da escola como espaço de aprendizagem e como construtora da sociedade, visando à necessidade de proporcionar ao aluno a reflexão da sua língua materna, pois o seu entendimento propicia o enriquecimento da sua existência: a gramática acionada naturalmente pelo falante de uma língua para organizar sua linguagem não se limita à estrutura de uma oração ou de um período. Esse é apenas um tipo de estrutura. (NEVES, 2006, p. 80).

Segundo Neves, a gramática encontra-se em vários âmbitos, tanto na língua como na linguagem, e é necessário que o educador compreenda o seu uso, para que, desta forma, tenhamos um processo de ensino de qualidade na educação escolar.

A qualidade na educação vem da formação do educador que precisa conhecer o desenvolvimento de cada faixa etária do educando como enfatiza as autoras Ferreira e Tebershy (2002) a criança aprender através do cotidiano (vivência), a leitura e a escrita contribui para que a criança entenda a sociedade a qual vive, dessa maneira, sendo um cidadão crítico e reflexivo. A psicóloga, psicolinguísta e pesquisadora Emília Ferreiro, conseguiu compreender como as crianças aprendem a ler e escrever, fazendo com que os profissionais da educação refletir-se seus métodos de ensino, observando que a criança constrói seu próprio conhecimento daí a palavra construtivismo.

Os métodos de ensino sempre foi um tema abordado pelos pesquisadores, na busca de uma educação de qualidade para todos, os educadores precisam observar a realidade de seus alunos, não ignorando o seu conhecimento, equilibrando o conteúdo e métodos para aprendizagem como menciona o autor Cagliari:

As propostas de alfabetização que começaram a valorizar a criança e seu trabalho criaram um clima mais calmo e tranquilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realizasse. (CAGLIARI, 1998, p. 32).

Assim sendo, como na alfabetização o ensino de gramática precisa da interação professor aluno, valorizar o conhecimento que o educando traz da sua vivência. O aluno

não é simplesmente um receptor é um indivíduo em transformação, que precisa ser estimulado, incentivado e impulsionado para o conhecimento, pois tem capacidade para compreender e aprender. O educador é um mediador que contribui para a transformação social, pois o conhecimento transforma o homem.

A compreensão das funções é indispensável para a alfabetização e aprendizagem, a busca de soluções para as dificuldades de escrita e da fala e as necessidades do conhecimento pelo educador em considerar na sua prática educacional o envolvimento e desenvolvimento dos educandos.

Ao planejar suas aulas o educador deve ter discernimento dos conteúdos e métodos a serem utilizados, propiciando ao educando a compreensão do sentido e o tipo de recurso para tornar possível a aprendizagem, segundo Travaglia é necessário:

Se o ensino for organizado em torno de uma instrução de sentido, é preciso levantar quais são os recursos que podem expressar a instrução de sentido em foco e quais as diferenças entre os vários recursos ao expimir essa instrução de sentido. (TRAVAGLIA, 2009, p. 2).

O educador ao ensinar precisa ter consciência dos métodos a serem utilizados e verificar se estes métodos estão sendo eficazes e avalia-los, pois nada é incontestável, priorizando a aprendizagem. As atividades devem estar baseadas no referencial teórico, facultando que o educando tenha domínio da língua e plena comunicação na sociedade. Uma educação de qualidade exige respeito e interação professor aluno, a construção da autonomia utilizar a realidade do aluno, o professor pode basear suas explicações sobre a gramática através dos seus costumes, cultura familiar que envolve o aluno, aproveitando o conhecimento que cerca o aluno, mesclando o científico e cultural. Segundo Freire,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 32).

A educação transforma a sociedade, sendo conhecedora de seus deveres e direitos, por isso é imprescindível que o professor da disciplina de Língua Portuguesa seja conhecedor da identidade cultural de seu aluno, respeitando-a e desenvolvendo atividades e exemplos que faz parte da sua vida.

3 Metodologia

O nosso trabalho foi desenvolvido através da pesquisa qualitativa. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem sua importância no desenvolvimento do conhecimento sem desvios da fonte, em que os dados coletados pelo pesquisador são vivenciados no espaço pesquisado (local da pesquisa), porém o investigador (pesquisador) deve descrever as situações que foram encontradas (acontecimentos, depoimentos de pessoas) e utilizar-se de teorias do tema a ser pesquisado:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador com as suas definições políticas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na cidade de Sumaré-SP. A observação foi baseada em fundamentos teóricos que exigiram planejamento e entendimento das informações direto da fonte (Ludke e André 1986). As observações aconteceram em dez salas do 5º do Ensino Fundamental, tendo como objetivo análise das aulas e atividades desenvolvidas pelos educadores. Assim nos conduziram as autoras especialistas em técnicas metodológicas:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas; Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

As observações feitas em sala de aula permitiram que verificássemos os métodos e conteúdos utilizados para o ensino da gramática, contribuindo para o desenvolvimento e entendimento da gramática na disciplina da Língua Portuguesa e na transformação do indivíduo.

O segundo instrumento que contribuiu para o desenvolvimento do trabalho foi o questionário contendo 10 questões, sendo entregue para 10 professores do 5º ano do ensino fundamental da escola estudada. O questionário fechado possibilitou o entendimento dos processos que ajudam na transformação do conhecimento.

Deste modo, os métodos de coleta de dados utilizados permitiram a compreensão do que seja uma pesquisa em educação, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa.

4 Pesquisa de Campo

4.1 Relatório I: Instituição Observada

A observação aconteceu na escola pública localizada no bairro de classe média baixa no município de Sumaré-SP. Sua clientela é composta 1.439 alunos, que estão distribuídos em três períodos, manhã das 07h15min às 11h15min, tarde 13h00min às 17h00min horas e noite 19h00min às 22h30min.

No período da manhã, estudam os alunos do 2º e 3º anos; à tarde, 4º e 5º anos; e à noite, EJA (Educação de Jovens e Adultos). A instituição escolar possui 55 professores, dos quais 29 são formados no curso superior em Pedagogia, Letras, Educação Física, História, Psicologia; e os demais, Magistério.

Para acompanhar o desenvolvimento da instituição escolar e ensino-aprendizagem, o recurso humano é composto de 7 especialistas, que são formados em Pedagogia com Pós-graduação na função específica da educação. A equipe pedagógica é composta por Diretor, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional.

A instituição tem com objetivo proporcionar uma educação de qualidade, através da segurança, bem estar, ambiente como respeito mútuo, incentivando e desenvolvendo autonomia moral, intelectual e exercícios da cidadania ativa.

4.2 Análise dos métodos de ensino e entrevista (questionário)

A observação iniciou-se nos meses de junho e julho de 2012, com o objetivo de compreender os métodos utilizados para o ensino de gramática na educação escolar no 5º ano do Ensino Fundamental em uma instituição pública. As aulas propiciaram o entendimento e importância da presença do educador no desenvolvimento do saber através de métodos adequados a cada faixa etária.

A educação colabora para a transformação social e o progresso de uma sociedade, entendendo os problemas que contribuem para desigualdade e exclusão social. O conhecimento permite que o indivíduo compreenda o seu cotidiano, por isso a

importância da gramática na vida escolar das pessoas, afinal ela faz com que o indivíduo compreenda de maneira analítica e reflexiva os acontecimentos da sociedade. Iniciamos a pesquisa observando dez salas do 5º ano e os métodos utilizados pelos professores de cada turma. Notamos que os educadores utilizam dois livros didáticos. O primeiro faz parte do projeto municipal e estadual, utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História etc., abordando todas as disciplinas; o segundo é de Língua Portuguesa e contém diferentes gêneros textuais, possibilitando a ampliação do repertório oral e escrito.

Os educadores utilizam os mesmos métodos para que todas as salas estejam em igual nível de conhecimento, pois, dessa maneira, podem trabalhar coletivamente e conversarem sobre atividades e conteúdos adequados para que os alunos consigam ler, escrever, produzir e compreender textos escritos e obras literárias.

Os educandos no 5º ano aprendem a gramática através de textos e não apenas por exercícios, por exemplo, para entenderem os tempos verbais passado, presente e futuro, são utilizados textos que, após serem lidos, dialogados e compreendidos, são reformulados deste modo: se o texto está no presente, os alunos irão colocá-lo no passado. Uma das professoras mencionou “que a gramática é ensinada no quinto ano através da observação do texto”. Notamos que a escritora Elisângela Fernandes na revista Nova Escola abordou “A gramática a favor da leitura e da escrita”, mencionando que há professoras do ensino fundamental que utilizam textos, sejam da internet, sejam impressos, para que os alunos consigam identificar os verbos que estão no passado, presente etc. e a importância de os alunos entenderem como são utilizados as terminações *am* (passado) e *ão* (presente), expondo a importância do entendimento de um método reflexivo na educação.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o dicionário é utilizado com assiduidade, pois o contato com diferentes palavras que não fazem parte do cotidiano contribuem para aprendizagem e a necessidade de se conhecer os significados das palavras ao utilizá-las. O diálogo é incluído nas salas de aula, propiciando a interação professor-aluno, contribuindo no processo do conhecimento. O educador, ao ensinar, precisa ter conhecimento dos métodos que serão utilizados e avaliá-los para verificar se estes estão levando ao desenvolvimento do educando, por isso o diálogo tem mérito na educação.

Na educação, é indispensável que o educador tenha um olhar cauteloso para aprendizagem, visando à transformação do indivíduo, não vendo seu aluno como ser distante, sendo mediador como menciona Raphael, uma pesquisadora da educação:

Quanto à metodologia, pretende-se, nos métodos mais modernos e nas propostas mais avançadas, que o professor não seja a única fonte de saber, como ocorre nos (...) tradicionais. Mas, na realidade, o que se evidencia ainda no processo avaliativo é que o importante é o desempenho e não o devantes. O professor permanece ainda comum a função de controle, muitas vezes, a serviço do método e do livro didático. Nesse sentido, a qualidade de ensino piorou com relação à escola tradicional: o professor passou a se tornar apenas mediador entre o livro e o aluno; nessa mediação, perde seu lugar de enunciador da comunicação e de construtor do ensino, que propicia ao aluno a condição de construir sua própria aprendizagem. (RAPHAEL, 2003, p. 22).

O educador não é apenas um mediador entre o livro e o aluno, mas um profissional que ajuda na construção, realizando atividades que adapta o ato de conhecer através da razão e experiência. O educador vai além de um mediador de livros, é sim um profissional com autoridade (não autoritarismo).

A instituição possui uma sala com lousa digital, que os professores podem utilizá-la de acordo com horário marcado. As aulas que utilizam equipamentos tecnológicos contribuem para o entendimento, pois o educador pode fazer uso de vídeos, slides, músicas etc., com o objetivo de melhor desenvolver o conteúdo. Ou seja, ele tem que

dominar o uso da tecnologia na sala de aula para que tais recursos lhe sirvam como auxiliares metodológicos. De acordo com um estudioso, o educador tem que ser arrojado e corajoso, um cidadão consciente com a necessidade de transformação social, como menciona Cagliari:

O que mais falta na educação deste país é a figura do educador. Há muitos professores e profissionais da educação, mas poucos educadores. Falta o professor educador que em primeiro lugar se preocupa em conhecer seus alunos e só depois diz a eles, de maneira clara, honesta, aquilo que os educa, de fato, para a vida. (CAGLIARI, 1998, p. 38).

O professor não é apenas um profissional que “dá” aulas ou transmite algum ensinamento, professor educador vai além desses conceitos, sua responsabilidade na vida de outro ser humano gera o crescimento e a capacidade de entendimento, deste modo, proporciona a formação de cidadãos críticos e reflexivos de fato. A comunidade escolar deve estar atenta para a qualidade de ensino, pois todos que trabalham na educação (seja supervisor, gestor, coordenador, cozinheira, inspetor e demais funcionários) fazem parte da educação e do ato de educar. O processo de aprendizagem é uma ação continuada com pessoas que têm a capacidade de pensar e perceber a importância das suas ações.

O ensino da Língua Portuguesa não pode ser entediante, por isso o professor deve ser criativo e renovador, apresentando a gramática de acordo com a realidade do aluno, por isso os educadores devem estar atentos aos seus métodos de ensino. Observamos que os do 5º ano adequam as atividades de acordo com o cotidiano de seus alunos, porém fazem uso da gramática tradicional no processo de ensino aprendizagem.

Para entendimento do método de ensino da gramática na prática destes professores, entregamos a cada um o questionário contendo dez questões que contribuíram para a compreensão da educação no ensino fundamental. O objetivo do questionário foi coletar dados direto dos professores, pois o educador dentro do sistema educacional tem o convívio sem desvios com educando, como aborda Weber:

[...] qualquer mudança concreta no sistema educacional tem no professor um dos seus principais agentes. De fato, é sobretudo através da ação docente, da prática pedagógica que ele desenvolve, que se realizam mediações entre instituição escolar e a sociedade em que a mesma se insere, tendo em vista que ‘agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada’. (WEBER, 1996, p. 9).

O professor é o principal agente da educação, pois a sua participação é fundamental, quando a escola propicia o conhecimento e reflexão para os alunos, está agindo na sociedade. Por isso a importância das práticas pedagógicas e métodos de conhecimento adequados para a aprendizagem, fazendo a sociedade compromissada com o saber.

Perguntamos, inicialmente, como é composta a formação dos professores, a resposta obtida foi que 60% possuem Magistério e Pedagogia; 20%, Pedagogia e 20%; Magistério. É necessário mencionar que há professores que possuem em seu currículo pós-graduação em Psicopedagogia, Gestão Escolar e graduação de Letras. Este resultado demonstra que esses profissionais são capacitados para o magistério (lecionar), mas é imprescindível que o educador sempre busque novos conhecimentos para sua vida para que tenhamos qualidade de ensino.

Uma educação de qualidade precisa de profissionais capacitados e cientes da sua participação na sociedade, o professor não pode ficar preso apenas a uma percepção, deve ser um pesquisador sempre em busca de novos conhecimentos. Uma educação vem de profissionais capacitados, por isso a importância de uma formação de qualidade. A formação do pedagogo reflete uma educação de qualidade, proporcionando a comunidade escolar o saber e entendimento. A formação deve ser valorizada, pois

através dela é que se tem um bom profissional seja qual for a área, principalmente na educação. Como iremos ter uma educação de qualidade se não houver profissionais capacitados e conscientes da sua participação na sociedade?

Prosseguimos a entrevista perguntando em que momento do ensino fundamental a gramática deve ser ensinada, 60% responderam no 1º e 2º anos; 30%, no 3ºano; e 10%, no 5º. Nota-se que a maioria percebe a importância de se trabalhar a gramática concomitante à alfabetização, ficando uma minoria que postergaria tal trabalho, porém o professor deve entender que a escrita e leitura não estão separadas da gramática como menciona Neves:

[...] que ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala. Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de falar e ler ou escrever não têm nada que ver com gramática. (NEVES, 2006, p. 128).

A gramática está presente na linguagem, portanto, na leitura e escrita. Quando o professor faz uma leitura de uma história infantil para seus alunos, ela ali já está presente, por isso o educador não deve ignorar sua presença desde os anos iniciais de ensino, é digno de elogio o educador que valorize a gramática desde o princípio da alfabetização.

A terceira questão foi realizada para verificar e compreender se os educandos têm dificuldade na aprendizagem de gramática, os educadores responderam que 50% média, 40% muita e 10% pouca dificuldade para aprender gramática. Essa questão revelou que quase a totalidade dos alunos têm dificuldade na aprendizagem de gramática, entretanto, é preciso ficar atento para essa situação, porque os alunos não estão assimilando a gramática, como enfatiza Neves:

[...] a escola tem a obrigação, sim de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou frouxidão, em conformidade com as situações de produção. (NEVES, 2006, p. 128).

Mesmo a escola possuindo recursos tecnológicos e os professores trabalharem juntos para que aconteça uma educação de qualidade, observamos que o ensino de gramática acontece, de maneira tradicional, não proporcionando o entendimento do conteúdo. Para que o aluno entenda a gramática, é necessário que o educador faça um trabalho de sua apresentação, para que o educando entenda sua importância em sua vida. Fazendo um paralelo, como as pessoas irão economizar água, se não compreendem sua importância para a vida do ser humano e sua existência? É fundamental o trabalho de conscientização na sociedade para que aconteça a economia de água.

Dando seguimento, perguntamos para os educadores como eram as atividades desenvolvidas para o ensino de gramática, a resposta foi que 60% baseadas no cotidiano (vivência) e dúvidas dos alunos, 30% nos livros didáticos, e apenas 10% nas regras e normas, pois se os educandos não memorizarem as regras não saberão como utilizar a gramática.

Este resultado demonstra que os professores buscam contextualizar no cotidiano o conteúdo gramatical, mas é essencial saber de que maneira é eficaz para a

aprendizagem. O educador deve sim valorizar o conhecimento do cotidiano (vivência), pois é através do conhecimento prévio do educando que contribuiremos para que haja em nosso país futuros pesquisadores, buscando sempre novos saberes, não ficando presos ao senso comum, como podemos verificar no livro de Cereja e Magalhães (1999), que proporciona ao educador desenvolver texto, através da reflexão, com “exercício” que estimula a reflexão da gramática. Na apresentação do livro, os autores mencionam que, na atualidade, a cada instante, descobrimos novas maneiras de nos se comunicarmos, principalmente com a globalização, que contribuiu para que as pessoas interajam entre si, mas é necessário que os indivíduos adquiram propriedade da língua materna e gramática, para, desta forma, poder interagir e compreender novas linguagens e apreender a interagir com novas modificações da língua. Como enfatiza Cereja e Magalhães:

A língua estudada nesta gramática é a língua portuguesa viva, isto é, a utilizada em suas variedades oral e escrita, culta e coloquial, formal ou informal, regional ou urbana, etc. É a língua que circula nos jornais, na tevê, nos quadrinhos, nas canções, nos textos literários, nos anúncios publicitários, enfim, nos textos que circulam socialmente. (CEREJA; MAGALHÃES, 1999).

Quando mencionamos a necessidade de o educador desenvolver suas aulas utilizando o conhecimento prévio do aluno, entendemos que é tornar possível a realidade da sociedade na sala de aula, adaptando meios para o entendimento da língua oral e escrita. Não podemos ser preconceituosos e sim devemos estar atentos e abertos para entender e adequar o uso de novos e diferentes tipos de linguagem como menciona os autores Cereja e Magalhães (1999). Por exemplo, por que não utilizar uma música que seus alunos escutam e gostam, que demonstra a cultura da comunidade e as situações de preconceitos e problemas sociais como o Rap, trazendo para os métodos de ensino-aprendizagem situações vividas pelos alunos?

Continuamos a entrevista perguntando como são realizadas as explicações do conteúdo de gramática, ao que responderam que 70% através do cotidiano do educando, 20% iguais à indicada no livro didático e 10% nenhuma das alternativas. A maioria dos educadores respondeu que, ao explicarem os conteúdos, utilizam os fatos cotidianos de seu aluno. Como verificamos na observação, os professores ficam presos às mesmas explicações, citam os mesmos exemplos, demonstrando o medo de errar e prejudicar o entendimento discente. Muitos profissionais da educação lecionam há vários anos, antes de trabalharem na rede municipal da cidade de Sumaré-SP, então, perguntamos a cada profissional (professor) quantos anos lecionam na rede municipal de Sumaré. Os professores responderam do seguinte modo: 50% de 4 a 8 anos, 40% de 8 a 15 anos e 10% de 1 a 4 anos. É essencial, em uma pesquisa de campo, sabermos quanto tempo o profissional pesquisado trabalha na educação e observarmos a sua posição perante os alunos na sala de aula, pois, desta forma, poderemos entender se realmente adotam em suas aulas a cultura do educando, como menciona Ludke e André:

Outro aspecto relevante é a possibilidade de trazer alguma elucidação para a questão da competência do professor em lidar com a diversidade cultural dos alunos. Ao tentar focalizar práticas “bem-sucedidas” procuramos nos deter, especificamente, nas formas que o professor utiliza para trabalhar as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola (seu capital cultural). (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 83).

Em uma pesquisa de campo realizada na educação, o pesquisador que busca abranger os métodos utilizados para o ensino-aprendizagem e entender os procedimentos para contribuir para que aconteça na sociedade uma educação de qualidade deve inicialmente perceber o valor da cultura e as experiências que cada

aluno traz consigo. Alguns professores que já estão muitos anos no magistério mantêm a mesma postura desde seu ingresso na educação, o professor não é apenas aquele que transmite o conhecimento, mas um indivíduo que ensina e aprende como menciona Paulo Freire:

[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001, p. 259).

A educação proporciona cidadãos conscientes e, principalmente, reflexivos às situações presenciadas na sociedade. Atualmente, o professor é aquele que contribui para a transformação social, deixando de ser o centro do conhecimento (autoritário) e o aluno um mero recebedor (omisso), de modo que a interação professor-aluno permite a troca de conhecimento e o desenvolvimento de ambos. Nessa relação de aprendizagem, o professor deve aguçar em seus alunos a pesquisa e a possibilidade de “adquirir” novos conhecimentos, sendo um saboreador do saber. A gramática está em toda parte, desde a fala, leitura de jornal, placa de publicidade, anúncios, reportagens, etc. Ela faz parte da vida e, muitas vezes, não é percebida pelas pessoas que utilizam a língua materna.

A entrevista continuou e perguntamos aos professores, com a sua formação e experiência na educação escolar, como os educandos aprendem a gramática, e a resposta foi com: 80% diálogo, textos e exercícios que estimulem a reflexão, 20% textos reflexivos. Os educadores responderam que sentem necessidade do diálogo na educação no ensino de gramática. Assim como em todas as disciplinas, a educação deve encontrar meios eficazes para se conversar com os educandos. Os educadores responderam que utilizam o diálogo em suas aulas e explicações, mas, se recordarmos a terceira questão, verificamos que a maioria dos alunos possui dificuldade na aprendizagem da gramática. Em uma das salas observadas, presenciei um professora explicando o substantivo composto através de um texto, reforçando a aprendizagem ocorrida no 4º ano. Explicou que a palavra guarda-chuva é composta e colocou na lousa uma lista de trinta palavras com substantivo composto como beija-flor etc.; após os alunos copiarem a lista no caderno, fizeram a leitura das palavras e terminou a aula com a professora entregando um texto para que os alunos encontrassem os substantivos. Nessa aula, notamos a utilização de método tradicional e não reflexivo, o professor tem que verificar o conteúdo e analisar se seus métodos de ensino estão funcionando.

Outra pergunta feita para os professores foi para que a disciplina da Língua Portuguesa contribui e a resposta obtida foi: 80% responderam para qualidade de vida, pois melhora a compreensão da língua escrita, proporcionando ao educando a reflexão do conhecimento que faz parte da sociedade; 10% saber ler e 10% saber compreender o que lê e escreve. Notamos que 10% dos professores permanece com a percepção de que o conhecimento serve apenas para decodificação, sabemos que a educação vai além de saber ler, é importante que o indivíduo saiba ler, escrever e compreender o uso social da leitura e escrita, ou seja, seja não apenas alfabetizado, mas também letrado, pois é considerado alfabeto funcional aquele que sabe codificar e decodificar, porém não entende o que lê, logo não aplica tal informação na sua vida diária. A disciplina de Língua Portuguesa contribui para que o indivíduo entenda o processo da língua materna, cooperando para sua qualidade de vida. O ato de ler e escrever permite ao indivíduo conhecer a sociedade da qual faz parte, como ressalta o autor Freire:

[...] ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia

escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo se procede a leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, s/n).

A escrita e leitura permite que o cidadão abra seus olhos para o conhecimento, entendendo a sua presença na sociedade, deixando de ser um indivíduo sem direitos, mas com deveres. O aluno precisa compreender os conceitos e contexto do texto ao ser lido e a gramática contribui para que isto aconteça, por isso, a necessidade de educadores conscientes do seu papel na educação. Observamos que 80% dos educadores acreditam que a disciplina de Língua Portuguesa contribui para qualidade de vida, pois proporciona ao indivíduo o entendimento da sua própria língua, sendo importante nas aulas a interação professor-aluno, pois, como mencionado, possibilita a troca de conhecimento e amplitude do saber. Alguns alunos consideram a disciplina de Língua Portuguesa pouco compreensível, pois não entendem os seus conteúdos, ensinados metagramaticalmente no modo tradicional de ensino. O aluno tem que refletir sobre o uso e aplicação de tal conhecimento, desta maneira, entenderá os conteúdos, como menciona Neves:

É relativamente grande o número de estudos que se vêm preocupando com a natureza do ensino de Língua Portuguesa que as escolas oferecem. Um dos pontos especialmente em foco é o tratamento da gramática, e o tom das avaliações daquilo que se tem proposto se tem conseguido é geralmente de crítica e de desolação. (NEVES, 2006, p. 17).

A disciplina de Língua Portuguesa sempre foi foco de estudo, visto que influencia na vida dos cidadãos brasileiros. As instituições escolares devem avaliar as condições de ensino, se são eficazes, e proporcionar que os professores reflitam os métodos de ensino, utilizando, desta maneira, o método reflexivo, fazendo com que a Língua Portuguesa deixe de ser tão criticada e passe a ser valorizada pelo mérito de contribuir para uma sociedade capaz de pensar, desejar e refletir suas ações. Em uma das aulas de Língua Portuguesa, a professora entregou para cada aluno um texto com o título *Algumas coisas sobre o gato* (Adaptação por Cármem S. Carvalho do livro *Da vida dos animais*, de Graciela B. Cabal), abordando a história do gato desde o Egito e também sua característica. Depois da leitura silenciosa e coletiva, a professora perguntou para os alunos o conteúdo do texto (o que abordava), cada aluno expressou sua resposta, e a professora explicou que, ao escrever um texto, o autor não pode repetir muitas vezes as mesmas palavras, é necessário substituí-las por outras para que o texto seja bem redigido, possibilitando que o leitor o entenda. Então, foi explicada a proposta da atividade, mudar a palavra gato, que constantemente aparece no texto, por outra, porém não podia mudar o sentido do texto. Após o término da atividade, os alunos leram seus textos para a turma. A professora da disciplina de Língua Portuguesa também poderia ampliar o conhecimento dos seus alunos utilizando o mesmo texto, ajudando-os a perceberem se o texto tem coerência textual, se as ideias são claras e permitem o leitor entender a estruturação lógico-semântica, como menciona autor “Coerência textual é o resultado da articulação das ideias de um texto, é a estruturação que faz com que numa situação discursiva palavras e frases componham um todo significativo para os interlocutores” (CEREJA, 1999, p.36).

As propagandas fazem parte do nosso cotidiano, recebemo-nas no celular, assistindo televisão, ouvindo rádio, no jornal. Utilizando a propaganda que faz parte do nosso cotidiano, pode-se ensinar a pontuação no seu desenvolvimento como destaca o

autor “a pontuação marca na escrita as diferenças de entonação, contribuindo para tornar mais preciso o sentido que se quer dar ao texto” (CEREJA, 1999, p. 314). Se os alunos tiverem autoridade, entenderem a importância da pontuação no desenvolvimento de escritos aumentará o gosto e capacidade de escrever sabendo aplicar a vírgula no momento adequado, assim como ponto final, exclamação conforme queria se expressar etc. A pontuação pode ser decisivo no funcionamento de uma propaganda. O professor deve planejar atividades de gramática que proporcionem o gosto e prazer do saber e não exercícios maçantes que os façam acreditar que a gramática na disciplina de Língua Portuguesa é apenas mais um conteúdo monótono (sem graça e sem sentido).

Para compreendermos a importância da gramática reflexiva na educação iremos utilizar três exemplos de atividades:

Exemplo 1

Eu não fiz os exercícios *porque* estava doente.

b- Eu não fiz os exercícios *mas* estava doente.

Temos duas orações de tipos diferentes expressando a causa de o falante não ter feito os exercícios: em *a* uma causal e em *b* uma adversativa. Por que o falante usaria uma ou outra? Isto vai depender da imagem que o falante faz a respeito de seu interlocutor. Em *a* o falante não tem nenhum pressuposto sobre o fato de o interlocutor ter alguma opinião sobre a razão pela qual ele não fez os exercícios e pretende tão-somente informar essa razão por um motivo qualquer (gentileza, para não ser punido já que a causa é justa, etc.). Em *b* o falante pressupõe ou sabe, por qualquer razão (ele sabe o conceito em que o professor o tem ou alguém lhe relatou um comentário do professor), que o interlocutor julga que ele não fez exercícios por alguma causa que não será aceita como explicação (por exemplo: preguiça, foi passear, etc) e então fala, apresentando a causa por meio de uma adversativa, a fim de criar uma oposição argumentativa (TRAVAGLIA, 2001, p. 180-181).

Exemplo 2

- a- Eu estava tão doente *que* não fiz os exercícios.
- b- Eu estava doente, *logo* não fiz os exercícios.
- c- Eu não fiz os exercícios *porque* estava doente.
- d- João não está em casa *porque* (*pois*) não atende ao telefone.
- Choveu porque (*pois*) o chão está molhado.
- e- Não faça os exercícios, *pois* estás doente.

O que está em jogo no exemplo 2 é a relação entre causa e consequência e a diferença entre oração consecutiva e conclusiva e entre oração causal e explicativa, bem como a diferença que faz a ordem em que causa e consequência aparecem no texto representado pelas frases. (TRAVAGLIA, 2001, p.182-183).

Exemplo 3

Ele veio para falar comigo.

No 3, exemplo de uma oração final (para falar comigo) que, na verdade, exprime uma causa, cuja consequência aparece na oração principal (Ele veio). É como se o locutor dissesse: “Porque queria X, fez Y”. Um fim, um objetivo é causa para fazer algo. Este tipo de relação deve ser discutida e explicada com e pelos alunos. (TRAVAGLIA, 2001, p.181-183).

As atividades de gramática reflexiva possibilitam o entendimento e o compromisso, fazendo com que o aluno tenha curiosidade e faça indagações sobre o que está escrito, utilizando seu conhecimento para desvendar os mistérios da gramática. Os três exemplos citados aguçam nos alunos o interesse e a reflexão do interlocutor captar o raciocínio do locutor.

Quase finalizando nossa entrevista, perguntamos aos professores como o ensino e aprendizagem é construído, 100% dos professores responderam através da interação professor-aluno. Essa resposta demonstra o interesse dos professores para que, na sala de aula, haja diálogo entre professor e alunos, que não podem ignorar que a interação ajuda na aprendizagem, proporciona o respeito entre ambos, de modo que, quando o autoritarismo em vez da autoridade (conhecimento) prevalece nas salas de aula, ocorre a indisciplina, pois o professor não estimula em seus alunos a cooperação como destaca a autora “A ideia da igualdade se constrói exatamente a partir da vivência da cooperação, por meio da qual as crianças podem experimentar os acordos mútuos, as distribuições iguais de papéis, funções, materiais, partes de jogos etc. A igualdade é, portanto, a essência da justiça distributiva.” (CAETANO, 2005, p. 73).

O respeito forma-se através da cooperação, por isso é necessária interação entre professor e aluno, a criança precisa do adulto para se tornar homem e mulher que respeita as diferenças, deixando de ser egocêntrico (pensando só em si). Cooperação e respeito mútuo são adquiridos por meio de diálogo e partilha, a educação permite a transformação do indivíduo, não precisamos na educação de desigualdade e sim interação nas escolas como citado pelo MEC:

A América Latina caracteriza-se por ser a região mais desigual do mundo. As sociedades são altamente desintegradas e fragmentadas devido a persistência da pobreza e a grande desigualdade na distribuição de renda, o que gera altos índices de exclusão. Todos os países vêm realizando importantes esforços para obter o acesso universal à Educação Básica e melhorar sua qualidade e equidade, porém, ainda persistem importantes desigualdades educacionais, o que significa que a educação não está sendo capaz, em muitos casos, de romper o círculo vicioso da pobreza, nem de ser um instrumento de mobilidade social. (MEC, 2005, p. 7).

O conteúdo das escolas deve proporcionar a reflexão das situações que fazem parte da nossa sociedade, para que não haja tanta desigualdade e exclusão, e o educador precisa estar preparado para desenvolver atividades que contribuam para essa reflexão. A disciplina de Língua Portuguesa pode possibilitar essa reflexão, sendo utilizados textos (notícia do bairro, estado, mundo etc.), mostrando para os educandos as situações que compõem os dias atuais e, através desses textos, ensinar a gramática reflexiva. Não podemos ignorar nas salas de aula a exclusão e discriminação, por isso a importância da interação professor-aluno, através do diálogo e cooperação, modo com que o professor descobre as necessidades de seus alunos, verificando os métodos capazes para que aconteça a aprendizagem.

O educador é um pesquisador, não pode ficar parado com sua qualificação, tem que estar aprimorando seu saber e descobrindo novos métodos para adequar as necessidades de seus alunos como ressalta o seguinte documento: “Um ambiente favorável ao desenvolvimento do educando implica a manutenção de uma relação saudável que deve existir entre professor e aluno, substância do diálogo e do vínculo afetivo no processo de ensino e aprendizagem. (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007, p. 31). A educação deve proporcionar um ambiente que estimule o conhecimento, em que o respeito seja valorizado e ampliado (interação professor-aluno e aluno-aluno), um dos métodos eficazes para a educação já mencionado nesta pesquisa é o diálogo, pois é através dele que o educador descobre se seus alunos estão

aprendendo ou não, promovendo uma educação de caráter excepcional como enfatiza o documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica:

Ao se pensar em uma proposta pedagógica, é preciso levar em consideração que tanto o aluno quanto o professor são sujeitos-agentes do processo educativo. Nessa perspectiva, os conhecimentos e experiências que ambos trazem para a escola são condições relevantes para a aprendizagem. Daí a importância de partir-se de interesses e saberes que se constituem em contextos singulares para o estabelecimento do diálogo no cotidiano do espaço pedagógico, favorecendo o crescimento tanto do aluno, quanto do professor. (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007, p. 31).

A proposta pedagógica deve contribuir para que os educadores avaliem suas percepções sobre a educação, analisando as maneiras adequadas para que ocorra a aprendizagem, o educador é um sujeito ativo na educação, pois tem contato sem desvio com os educandos. O educador é aquele que acolhe os alunos no primeiro dia de aula e permanece durante o ano letivo (ano inteiro), como ignorar a presença do aluno, como não ouvi-los e proporcionar uma educação de qualidade para aqueles que nós convivemos e que está sob nossa responsabilidade. O crescimento individual de cada ser humano depende das ações dos outros e seu entendimento de mundo, por isso a importância do diálogo, cooperação e interação na educação. A parte final da entrevista queríamos saber como se constrói cidadãos críticos e reflexivos, por isso perguntamos para os professores se a gramática contribui para a formação do cidadão crítico e reflexivo, as respostas foram estas: 80% dos professores responderam que o conhecimento contribui para a transformação social; 10% que a gramática não influencia na formação do cidadão, pois apenas são regras da língua escrita e 10% nenhuma das alternativas. Percebemos que, nas respostas, 10% dos professores tem a percepção que a gramática não contribui para que, na sociedade, tenhamos cidadãos críticos reflexivos, porém é através do conhecimento que se constrói indivíduos conscientes. A disciplina de Língua Portuguesa possibilita o desenvolvimento e entendimento da língua que faz parte da nossa vida como ressalta o PCN de Língua Portuguesa:

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. A tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. (PCN, 1998, p. 33-34).

A disciplina de Língua Portuguesa está no currículo escolar, para proporcionar aos cidadãos brasileiros o entendimento da língua materna e ter domínio da linguagem, por meio de mediações em que o professor é mediador (do aluno para conhecimento). O ensino de qualidade inicia-se conhecendo a história que faz parte do desenvolvimento da educação, possibilita que aconteça um futuro venturoso e amplo, o saber gera cidadãos críticos, pois jamais se esquece daquilo que se entende. Contudo, 80% dos professores acreditam na importância da gramática para termos cidadãos críticos e reflexivos, o professor pesquisador procura métodos adequados fazendo de cada aula

uma proposta diferente (nova, cheia de saber), como é destacado no PCN de Língua Portuguesa:

[...] conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCN, 1998, p. 28-29).

Enfim, o educador que tem por objetivo ensinar e contribuir para que haja na sociedade pessoas conhecedoras de seus direitos e deveres, proporcionando ao indivíduo oportunidade de escolher e ter qualidade de vida, procurando entender e conhecer seus alunos, realizando aulas que estimulem o conhecimento, não ficando presos a métodos que não contribuem para o entendimento (tradicional) e sim a métodos que colabora para o crescimento do saber. A gramática reflexiva estimula o sistema educacional e professores reverem suas concepções e analisar o desenvolvimento da aprendizagem, que acontece através interação professor-aluno, respeito e cooperação, precisamos desenvolver métodos eficazes, não ficando presos apenas em decorar regras e após alguns dias esquecê-las, mas refletirmos e entendê-las.

5 Considerações finais

Desde o início da graduação de Pedagogia, sempre ouvimos dos mestres que o conhecimento ajuda as pessoas a entenderem o que as cercam, deixando de ver o mundo pelo senso comum, entendendo os fatos que fazem parte da sociedade. O indivíduo, desde a sua infância, adolescência e juventude, permanece na instituição escolar, por que ainda assim continuamos ver pessoas na sociedade com dificuldade de entender um simples texto? Nós, educadores, devemos repensar e analisar os métodos adequados para que nossos alunos compreendam e aprendam, refletindo sua ação na sociedade, tornando homens e mulheres que irão entender a importância de não discriminar, excluir e humilhar, analisando que seu papel contribuir para a transformação sociedade. A gramática reflexiva é de fundamental importância, pois colabora para que o indivíduo tenha qualidade de vida ao entender o mundo, ajudando que os outros também entendam através da reflexão e do saber.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, a minha família que tanto amo e respeito, principalmente meus pais Paulo Tenório de Albuquerque e Dejacira da Silva que foram verdadeiros educadores, não poderia esquecer meus irmãos Rafael e Carlos e minhas irmãs Cristiana e Paula e meus sobrinhos Gleyce, Bruna, Gustavo e Giovany meus filhos de coração. Aos amigos que adquiri nestes quatro anos Ivone Brandão, Graziela Maciel, Marlúcia Reis e Anedith Cordeiro, companheiras da graduação de Pedagogia, a Ângela H. Tamaru que possibilitou a reflexão da importância de ser um profissional qualificado e sábio, respeitando o ser humano e sua capacidade. Obrigada a todos por fazerem parte da minha vida.

Referências Bibliográficas

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAETANO, L. M. **O conceito da obediência na relação pais e filhos**. Universidade Metodista. SP, 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo: Atual, 1999.
- Dicionário Eletrônico Houaiss: Editora Objetiva, 2009.
- Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1. ed.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- FERREIRO, E.; TEBEROVSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados 15 (42), 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola? 3. ed.** São Paulo: Contexto, 2006.
- NOVA ESCOLA: a revista de quem educa. Abril. Ano xxvii, nº 254, agosto de 2012.
- RAPHAEL, Sônia Hélia. **A Ação Supervisora e a Construção do Projeto de Avaliação Escolar**. MARCELINO, L. **Administração e supervisor escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Conhecimento linguístico e a elaboração de ensino/aprendizagem. In **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens Metodológicas**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- WEBER, S. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: SP. Papirus, 1998.



NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

1 Tipos de Trabalhos

Artigos de Pesquisa: apresentação de trabalhos científicos com até 15 páginas;

2 Formatação

Formato e Configurações

Word

Papel A4

Margens: Superior 3 cm; Inferior 2 cm; Esquerda 3 cm; Direita 2 cm

Tipo de fonte

Times New Roman

Título

Título do artigo (em letras maiúsculas): Fonte 14; centralizado (negrito)

Seção e Subseção

Negrito, a primeira letra maiúscula sem recuo, alinhada à esquerda. Fonte 12.

Autor

Nome do(s) autor(es): Fonte 12; alinhado à direita

Nota de rodapé

Nomes(s) do(s) autores, breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo, endereço eletrônico, identificado na primeira página. Fonte 10, alinhado à esquerda.

Resumo, *Abstract* e palavras chaves

Resumo: com, no máximo, 200 palavras, redigir em um único parágrafo, sem recuo, fonte 12.

Abstract: resumo em inglês, fonte 12 e em itálico.

Palavras chave; *keywords*: fonte 12; até seis palavras;

Texto

Corpo do texto: fonte 12 (justificado)

Numeração de páginas

Todas as folhas do trabalho devem ser contadas sequencialmente, no canto superior direito da folha.

Espaçamento

Entrelinhas: simples

Recuo no começo do parágrafo: 1 cm (texto)

Alinhamento

Justificado

Referências

As referências devem seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 6023 – 2002)

Figuras e Tabelas

Figuras: legenda abaixo, centralizada, com fonte 10;

Tabelas: título acima, centralizada, com fonte 10;

3. Elementos de composição de trabalhos (Conforme NBR 6022/2003 e NBR 14724/2002)

1 Introdução

Parte inicial do artigo, onde em que devem constar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do artigo.

2 Referencial teórico (Revisão bibliográfica)

Parte principal do texto, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Divide-se em seções e subseções, que variam em função da abordagem do tema e do método.

3 Metodologia

A Metodologia que fará a descrição de todos os meios utilizados para elaboração e catalogação da pesquisa e resultados dela.

4 Resultado e discussão

Partição a qual deverá evidenciar e discutir efetivamente todos os resultados obtidos no estudo proposto.

5 Considerações finais

Parte final do texto, na qual se apresentam conclusões correspondentes aos objetivos ou hipóteses.

Referências

Elementos obrigatório, elaborado conforme a NBR 6023.



nwk.edu.br