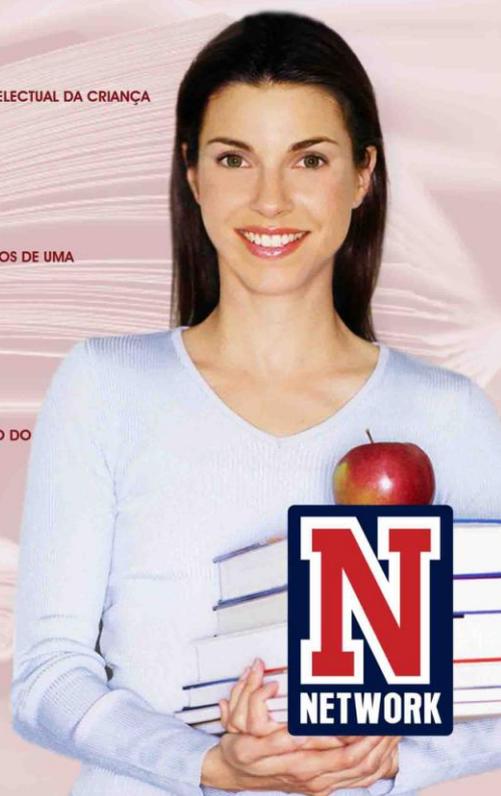


REVISTA DA(O) PEDAGOGA(O)

REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NETWORK

Faculdades Network – Revista do Curso de Pedagogia. Ano 1 | Número 1 | 2011

- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA**
Ana Carolina A. dos Santos; Miriam Pascoal
- **EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO NA ESCOLA**
Andréia A. do Nascimento
- **O NEGRO E O PRECONCEITO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA**
Célia Lucia de Oliveira Baptista
- **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS PRIMEIRAS SÉRIES E A EXACERBAÇÃO DO AUTORITARISMO**
Elaine Cristina Silva Pereira
- **LAURO DE OLIVEIRA LIMA: VIDA E OBRA DE UM EDUCADOR BRASILEIRO**
Elsandra Martins de Deus
- **A ESTIMULAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PRECOZE COM CRIANÇAS ESPECIAIS**
Helen Taine Amaro; Barbara Barros Rodrigues Chacur
- **EXPERIÊNCIA E INTERESSE EM JOHN DEWEY: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA**
Jaqueline Caetano Alves
- **O MATERIAL DIDÁTICO VISANDO O LETRAMENTO COMO FATOR FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DA EJA**
Josimar Cláudio da Silva; Angela Harumi Tamaru
- **AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS ALÉM DA ESCOLA: O AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE COMO EDUCADOR**
Josivânia Inácio dos Santos
- **VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**
Juliana Aparecida Marques Colossal.
- **JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA**
Juliana Paixão Barros Szillo
- **ALFABETIZAÇÃO: IMPASSES E DESAFIOS**
Mayara Aline dos Santos Penga
- **PROERD: UM PROGRAMA EDUCACIONAL QUE TRANSFORMA**
Bárbara Barros Chacur Rodrigues; Michel Henrique Hespanhol
- **A DICOTOMIA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DA LEITURA DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA**
Patricia Viviane de Oliveira; Angela Harumi Tamaru
- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Rachel Theodoro
- **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO**
Rafaela Aparecida Tadeu Lopes
- **A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Renata Miranda dos Santos
- **O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Telma Adriana Jocarrelli; Claudia Fabiana O. Gaiola
- **DANÇA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES E PRECONCEITOS QUE A PERMEIAM**
Thayse de Souza Martins
- **CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE**
Valéria Alves Lima dos Santos; Maria A. Belintane Fermiano
- **A ATUAÇÃO DOS EDUCADORES E AUTONOMIA MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Vanessa Carla de Amorim Rodrigues; Maria A. Belintane Fermiano
- **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM**
Vanusa Vieira de Jesus





REVISTA DA(O) PEDAGOGA(O): REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NETWORK

Publicação anual da Faculdade Network

A Revista da (o) Pedagoga (o) é uma publicação para divulgação dos trabalhos científicos dos alunos do curso de pedagogia.

Mantenedores

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

Diretora Geral da Faculdade Network

Profa. Ma Tânia Cristina Bassani Cecílio

Secretária Geral

Érica Biazon

Coord. do Curso de Administração

Profa. Ma. Bárbara Barros Chacur Rodrigues

Consu

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso
Prof. Dr. Reinaldo Gomes da Silva
Profa. Ma. Bárbara Barros Chacur Rodrigues
Prof. Me. Mário Ferreira Serraipa
Prof. Me. Renato Francisco dos Santos Junior
Prof. Me. João Roberto Grahl
Profa. Cláudia Fabiana Órfão Gaiola
Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani Cecilio
Profa. Ma. Michele Cristiane Barion de Freitas

Consep

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso
Prof. Dr. Reinaldo Gomes da Silva
Profa. Me. Bárbara Barros Chacur Rodrigues
Prof. Me. Mário Ferreira Serraipa
Prof. Me. João Roberto Grahl
Prof. Me. Renato Francisco dos Santos Júnior
Profa. Cláudia Fabiana Órfão Gaiola
Profº Ma. Michele Cristiane Barion de Freitas

Editores Responsáveis

Profa. Ma Tânia Cristina Bassani Cecílio
Profa. Ma. Bárbara Barros Chacur Rodrigues

Editora Executiva

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

Conselho Editorial

Profa. Ma Tânia Cristina Bassani Cecílio
(Faculdade Network)
Profa. Ma. Bárbara Barros Chacur Rodrigues
(Faculdade Network)

Assessoria de Comunicação

Robson Belmonte
Alzeni Maria Silva Duda Gambeta
(MTB 37218)

Editoração Gráfica e Eletrônica

Robson Belmonte

Central de Atendimento ao Assinante

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



FACULDADE NETWORK

REVISTA DA(O) PEDAGOGA(O):
REVISTA DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA DOS ALUNOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA
NETWORK

Ano 1 | Número 1 | 2011



**REVISTA DA(O) PEDAGOGA(O): REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DOS
ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NETWORK**

Revista da(o) Pedagoga(o): Revista de Iniciação Científica
dos Alunos do Curso de Pedagogia Network. –
v. 1, n.1 (2011) – Nova Odessa,
SP: Faculdades Network, 2011-

Anual
Editada pelas Faculdades Network
ISSN

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

CDD 21ª – 370

SUMÁRIO

EDITORIAL	4
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA Ana Carolina A. dos Santos; Miriam Pascoal.....	6
EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO NA ESCOLA Andréia A. do Nascimento.....	12
O NEGRO E O PRECONCEITO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA Célia Lucia de Oliveira Baptista.....	19
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS PRIMEIRAS SÉRIES E A EXACERBAÇÃO DO AUTORITARISMO Elaine Cristina Silva Pereira.....	27
LAURO DE OLIVEIRA LIMA: VIDA E OBRA DE UM EDUCADOR BRASILEIRO Elisandra Martins de Deus.....	38
A ESTIMULAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE COM CRIANÇAS ESPECIAIS Helen Taine Amaro; Barbara Barros Rodrigues Chacur.....	48
EXPERIÊNCIA E INTERESSE EM JOHN DEWEY: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA Jaqueline Caetano Alves.....	62
O MATERIAL DIDÁTICO VISANDO O LETRAMENTO COMO FATOR FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DA EJA Josimar Cláudio da Silva; Angela Harumi Tamaru.....	74
AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS ALÉM DA ESCOLA: O AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE COMO EDUCADOR Josivânia Inácio dos Santos.....	86
VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR Juliana Aparecida Marques Colossal.....	94
JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL DA CRIANÇA Juliana Paixão Barros Sizilio.....	101
ALFABETIZAÇÃO: IMPASSES E DESAFIOS Mayara Aline dos Santos Penga.....	109
PROERD: UM PROGRAMA EDUCACIONAL QUE TRANSFORMA Bárbara Barros Chacur Rodrigues; Michel Henrique Hespanhol.....	120

A DICOTOMIA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DA LEITURA DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA Patrícia Viviane de Oliveira; Angela Harumi Tamaru.....	130
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL Rachel Theodoro.....	145
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO Rafaela Aparecida Tadeu Lopes.....	158
A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL Renata Miranda dos Santos.....	164
O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Telma Adriana Jocarrelli; Claudia Fabiana O. Gaiola.....	172
DANÇA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES E PRECONCEITOS QUE A PERMEIAM Thayse de Souza Martins.....	183
CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE Valéria Alves Lima dos Santos; Maria A. Belintane Fermiano.....	192
A ATUAÇÃO DOS EDUCADORES E AUTONOMIA MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL Vanessa Carla de Amorim Rodrigues; Maria A. Belintane Fermiano.....	208
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM Vanusa Vieira de Jesus.....	219

EDITORIAL

É motivo de grande alegria apresentarmos a primeira edição da Revista da (o) Pedagoga (o): Revista de Iniciação Científica dos alunos do Curso de Pedagogia das Faculdades Network. Mais uma vez o sonho se concretiza: a difusão da nossa produção científica.

Esta obra é resultado de pesquisas realizadas para apresentação de alunos durante o Workshop de Iniciação Científica, em 2011, em sua 7^a. edição. É fruto do esforço coletivo de profissionais de apoio, professores e alunos. Desde sua primeira edição, o Workshop das Faculdades Network, tem por objetivos divulgar a produção científica desenvolvida por alunos e professores da Faculdade Network e promover o intercâmbio entre pesquisadores e entre áreas da educação.

Assim, tendo em vista o incentivo à difusão do conhecimento e produção de pesquisas realizadas em contextos escolares e não escolares, temos a grata satisfação de apresentar os temas dos artigos: Educação Ambiental, Diversidade Cultural, Avaliação da Aprendizagem e Rendimento Escolar, Educação Especial, Interesse, Motivação e Participação em Sala de Aula; Material Didático; Educação de Qualidade, EJA; Saúde Pública; Violência no Contexto Escolar; Jogos; Educação Infantil; Desenvolvimento Intelectual; Alfabetização; Metodologias de Ensino; Práticas de Leitura; Formação de Professores; Desenho, Música e Dança na Educação; dentre outros. Todos voltados para uma reflexão sobre a educação, seus paradigmas e organização escolar, tendo por foco o conhecimento voltado para a atuação do pedagogo.

A seguir apresentamos os títulos e breve comentário sobre seu conteúdo: *Educação Ambiental no Programa Escola da Família*, neste artigo, os autores apresentam uma discussão sobre o ensino visando conciliar desenvolvimento, preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida do ser humano. No texto *Educação Especial e Inclusão na Escola*, buscou-se a intenção de discutir em que medida o ambiente escolar pode ou não ser um agente de inserção/inclusão do aluno com necessidades especiais na escola. Ao tratar sobre *O Negro e o Preconceito na Sociedade e na Escola*, a autora destaca a importância de se respeitar as diferenças, primeiro passo para se construir uma sociedade mais justa e democrática com seres capazes de fazer a diferença. Falando sobre a *Avaliação da Aprendizagem nas Primeiras Séries e a Exacerbação do Autoritarismo*, a autora apresenta uma pesquisa de campo a partir de observações da prática avaliativa do Projeto Ler e Escrever.

No artigo sobre *Lauro de Oliveira Lima: Vida e Obra de um Educador Brasileiro*, a autora teve como finalidade realizar uma pequena reflexão sobre a vida e a obra de Lauro de Oliveira Lima, destacando momentos decisivos da sua biografia. Com foco na educação espacial, o artigo *A Estimulação na Educação Infantil: propostas de intervenção precoce com crianças especiais* apresenta um estudo de caso realizado durante o decorrer do ano de 2011, com observações feitas na APAE de Nova Odessa-SP. O artigo *Experiência e Interesse em Jonh Dewey: contribuições para o conceito de participação em sala de aula* busca destacar a relevância da participação do aluno na sala de aula, visando seu desenvolvimento educacional, político e social.

Sendo objeto de estudo de diversos pesquisadores no artigo *O Material Didático visando o Letramento como Fator Fundamental na Educação de Qualidade da EJA* os autores apresentam pesquisa com o objetivo principal por meio da observação da Educação de Jovens e Adultos, destacar os problemas apresentados pelos alunos, através de diálogos no projeto PAI do Programa Escola da Família.

Ao tratar sobre *As Práticas Educacionais Além da Escola: o agente comunitário de saúde como educador*, a autora visa discutir as práticas educacionais fora do ambiente escolar, mostrando que o aprendizado está em todos os espaços. Falar sobre a *Violência no Contexto Escolar*, é tarefa difícil devido à complexidade do tema. Neste artigo a autora apresenta causas e consequências da violência no contexto escolar e sugere medidas coletivas para a sua erradicação. No artigo sobre *Jogos na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento intelectual da criança*, buscou-se apresentar o brincar como uma ferramenta indispensável no cotidiano pedagógico focalizando a necessidade de professores utilizarem essa importante ferramenta. O texto *A Alfabetização: impasses e desafios* traz reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos que frequentam o quarto ano PIC (Programa Intensivo do Ciclo). Também visando combater a violência e apresentar formas de superação, o texto *O PROERD: um programa educacional que transforma*, apresenta a bem sucedida experiência de policiais militares no combate às drogas.

No texto *A dicotomia entre o discurso e a prática da leitura de professores, pais e alunos de uma escola estadual paulista*, os autores visaram investigar o grau de importância que os professores dos 5º anos, alunos e a família pesquisados atribuem à leitura. Os artigos *A importância do brincar na Educação Infantil; Formação de professores e a inclusão; A música no contexto escolar: um estudo com professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; O desenho na Educação Infantil; Dança na Escola: contribuições preconceitos que a permeiam*, apresentam a escola como lócus do ensino aprendizagem e destacam as diferentes metodologias como formas de favorecer a aprendizagem de alunos. Os artigos *Caracterização de Profissionais de Creche e A Atuação dos Educadores e a Autonomia Moral na Educação Infantil* visaram traçar perfil dos profissionais que atuam na área da educação e encerrando o bloco o texto *O Lúdico na Educação Infantil: contribuições à aprendizagem* enfatiza suas contribuições à aprendizagem.

Os textos de excelente qualidade certamente devem compor seu acervo de leituras recomendadas!

Profª. Ma. Bárbara Barros Chacur Rodrigues
Coordenadora – Curso Pedagogia

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

Ana Carolina A. dos Santos¹

Miriam Pascoal²

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de pesquisar o desenvolvimento sustentável na opinião de crianças frequentadoras da escola Joaquim Ferreira Lima no Programa Escola da Família, Campinas, SP. Apresenta uma discussão sobre o ensino visando conciliar desenvolvimento, preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida do ser humano, mostrando que a Educação Ambiental não deve transmitir só conhecimento científico, mas todo tipo de conhecimento que permita uma melhor atuação frente aos problemas ambientais.

Palavras-chave: Educação; Ambiente; Escola da Família; Sustentabilidade.

Abstract

This paper aims to investigate sustainable development in view of children attending school in the program Joaquim Ferreira Lima Family School, Campinas, SP. Presents a discussion of teaching in order to reconcile development with environmental protection and improving the quality of human life, showing that environmental education should not only convey scientific knowledge, but all kinds of knowledge that allows a better performance regarding environmental problems.

Keywords: Education, Environment, Family School, Sustainability.

1 Introdução

Este trabalho tem como tema Educação Ambiental no Programa Escola da Família e apresenta reflexões sobre a importância da Educação Ambiental na área da educação escolar.

As atividades de Educação Ambiental se transformam em estratégias imprescindíveis na aplicação de fixação de conteúdo. Uma das propostas para a mudança de hábitos é a educação para criança na idade escolar, pois, dessa maneira, está se preparando uma geração com os conhecimentos básicos sobre Educação Ambiental. Os educadores também precisam ser instruídos para que transmitam corretamente os conhecimentos às crianças. É necessário também alcançar o lar e a comunidade, a fim que a Educação Ambiental atinja os seus objetivos.

O ambiente vem sendo constantemente deteriorado. A falta de conscientização da população é um forte agravante deste fato. Desta forma, a Educação Ambiental torna-se de extrema necessidade para a sobrevivência do homem na terra. Por este motivo foi elaborado o Programa Escola da Família que será apresentado mais adiante com dados gerais sobre o Programa, incluindo uma apresentação das atividades nele desenvolvidas.

Aponta qual é o papel dos estagiários que atuam no Programa e como e por quem é realizada a coordenação das atividades.

2 Referencial teórico

A primeira referência bibliográfica de Foscheira (2002), mostra em seu texto, que é na escola que temos o privilégio de trabalhar a educação ambiental, pois ela é capaz de levar sujeitos a viver um novo modo de vida; contudo, afirma que a escola é frágil, porque é materialmente pobre de meios e tem dificuldades de construir consenso e pactos de

¹ Graduando de Pedagogia pelas Faculdades Network (email: carol288c@hotmail.com).

² Orientadora desta pesquisa e Profª das Faculdades Network (e-mail: miriam@newslink.com.br).

conveniência interna capazes de garantir a continuidade das ações pedagógicas da pesquisa e sistematização do conhecimento.

Esse livro desafia as práticas pedagógicas da educação ambiental, propondo um espaço onde a escola seja uma instituição estratégica para construirmos um novo imaginário social. Mostra que com a Revolução Industrial e as novas tecnologias a Terra já não possui as mesmas paisagens e começa a diminuir a qualidade de vida da humanidade. Os problemas ambientais começaram a ser notados em vários países, em que órgãos governamentais se uniam para buscar soluções, ao contrário do nosso ministro do Interior general Costa Cavalcanti que autorizou o seguinte anúncio: Bem vindo à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberá de braços abertos a poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso desenvolvimento” (Mulher, 1998, p16).

Por esse livro possuir muitos conteúdos, ele contribui com o trabalho, pois contém pesquisas sobre a educação ambiental desde o início da educação ambiental até as praticas pedagógicas mais recentes.

Segundo a referência bibliográfica Boi Comunicações (2002), é possível cuidar do meio ambiente de diversas maneiras. De acordo com o capítulo 7, não basta apenas fazermos a reciclagem, é preciso reutilizar embalagens, pois a reciclagem não é o suficiente para dar conta do lixo. “O que foi nobre, viçoso, útil, deixa de prestar; fica velho e inútil, estraga. (EGENHEER, p.200 apud Boi Comunicações).

Apesar de as pessoas ouvirem falar da preservação do meio ambiente, não conseguem criar hábitos adequados, em relação à água, por exemplo: 78% do seu consumo é gasto no banheiro: um banho gasta cerca de 95 a 180 litros de água. Segundo esta publicação, Claudio Elias Cons, presidente do Instituto Brasileiro terceirizado na Habitação Brasileira, é preciso trocar 100 milhões de bacias sanitárias.

A grande preocupação desse trabalho é saber por que não conseguimos controlar tantos desperdícios no planeta.

Outra referência bibliográfica, Guimarães (1995) nos mostra que, conforme estatísticas houve a preocupação com o meio ambiente no final dos anos 60 e início dos anos 70, mas hoje a educação ambiental tornou-se uma grande necessidade, precisando ser incorporada no processo educacional. Este livro foi desenvolvido a partir da monografia Ciências Ambiental (UFRRI-1992) para elaborar as reflexões pedagógicas comprometidas com a causa ambiental. Esse livro tem como objetivo auxiliar educadores nos caminhos da educação ambiental.

Segundo Gonçalves (1984, p. 23), “A educação voltada para a metodologia da ação será participativa dos problemas comunitários e, portanto, ideal para o desenvolvimento do processo educativo que interessa a EA”.

É através do processo educativo, deixando com que os alunos façam suas próprias críticas em relação ao meio ambiente, que se pode desenvolver a prática educativa cotidiana.

A preocupação desse trabalho é entender a educação ambiental na área da educação. Esse livro contribuiu para a nossa pesquisa, pois possui uma linguagem clara e objetiva. Nas obras referenciadas nota-se a falta de um projeto que responda questões relacionadas ao meio ambiente. Ouve-se tanto falar em meio ambiente, mas a situação se agrava a cada dia que passa.

Atualmente, vivemos uma situação conhecida como aquecimento global, que é caracterizada pelas destruições do nosso planeta causadas pela população. Nos países em desenvolvimento, devido à industrialização e a urbanização, houve uma mudança no padrão de vida das famílias. A população passou a consumir muitos objetos sem controle denegrindo o meio ambiente. Essas mudanças que vêm ocorrendo nos padrões de vida da humanidade, com hábitos inadequados, principalmente na infância acarretam vários riscos tanto na vida

atual como no futuro, o que vem levando pesquisadores e profissionais a indicarem a necessidade de intervenção imediata nesse quadro.

Problemas ambientais atingem todas as camadas da população, inclusive nos países desenvolvidos. São necessárias medidas para sua prevenção e combate. A Educação Ambiental tem na escola uma das melhores instituições onde se pode promovê-la. Com isso surge a questão problema: por que a Educação Ambiental não é suficiente para eliminação dos problemas relativos ao ambiente?

O Programa Escola da Família

O Programa Escola da Família, desde agosto de 2003, funciona aos finais de semana para que milhões de pessoas possam dar início a uma jornada de esporte, cultura e entretenimento.

O Programa Escola da Família foi co-implantado pela Secretaria de Estado de São Paulo e pela UNESCO para promover uma educação de qualidade. O programa vem reduzindo o índice de violência com estimativa de 30% nos finais de semana e promovendo inclusão social.

O programa foi criado com princípios básicos da Política Educacional do Estado. A SEE criou o Programa Escola da Família através de diagnósticos realizados em pesquisas de professores e pesquisas de pais que se preocupavam com a segurança das escolas e com os altos índices de violência.

Um dos motivos do programa é priorizar a compreensão e o respeito à diversidade e dessa forma diminuir os conflitos sociais. O programa reúne educadores profissionais, voluntários e universitários para que juntos possam oferecer para as comunidades atividades que estão organizadas em quatro eixos Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho, tornando o espaço escolar em um ambiente de cultura e lazer.

Milhares de universitários dedicam seus finais de semana nas escolas junto com educadores profissionais e voluntários, oferecendo para a comunidade atividades planejadas para que eles possam assim se apropriar desse espaço e adquirir valores que possam edificar uma cultura participativa.

Os universitários têm uma bolsa de estudos custeada em 100%, sendo que 50% é financiado pelo programa a outra metade pela faculdade.

Até o início de 2009, oitenta mil universitários foram contemplados com a bolsa contribuindo para o crescimento local da comunidade e assim adquirindo experiência e responsabilidade social.

As atividades acontecem aos finais de semana e temos um grande público que frequenta nossos projetos. O forte do programa é o esporte e a grande parte dos participantes são alunos da escola que moram ao redor da unidade escolar (UE). Na escola onde trabalhamos contamos com o total de aproximadamente 100 participantes por dia.

Como Educador Universitário do P.E.F. (Programa escola da Família) temos obrigações a serem exercidas. É necessário desenvolver quatro projetos educativos dentro de quatro eixos (eixo trabalho, eixo cultura, eixo esporte, eixo saúde). Os projetos contam com uma verba anual do governo do estado de São Paulo.

A diretoria de ensino exerce a Coordenação Regional do Programa Escola da Família através de um supervisor de ensino designado pelo Dirigente Regional da Diretoria de Ensino.

Para desenvolver os projetos nas unidades escolares, passamos por capacitações na diretoria de ensino, somos convocados pela equipe de coordenação e supervisão do Programa Escola da Família e nossos projetos são divulgados na própria U.E.

A cada semestre fazemos relatórios e aplicamos avaliações para pontuar o andamento de nosso trabalho, e tudo é encaminhado ao Educador Profissional, por fim essa documentação é encaminhada para a diretoria de ensino. Quando termina o ano, fazemos uma reunião

pautando os progressos e os fracassos, fazemos um levantamento de tudo que oferecemos a comunidade e construímos um novo planejamento para o próximo ano visando atender as necessidades da unidade escolar.

No eixo saúde foram desenvolvidas palestras com diferentes temas como tabagismo e DST, realizamos atividades com alunos sobre alimentação saudável e meio ambiente complementando as atividades escolares. No eixo cultura trabalhamos com diferentes formas de linguagens e oficinas como pinturas, teatro, cinema entre outros. No eixo esporte, além da escola trabalhar com o desenvolvimento físico trabalhou com a igualdade e respeito mútuo dentro da comunidade. Já no eixo trabalho observamos como é importante para as pessoas desenvolverem oficinas que geram renda e acima de tudo melhoram a autoestima das pessoas. Durante esse período podemos observar como o Programa é importante para aproximar escola e comunidade, e nós, universitários, temos a oportunidade de participar do programa e levar essa experiência para vida toda.

De acordo com o Manual Operativo 2010 as atividades dos eixos devem se desenvolver no Programa Escola da Família para fazer a interlocução com as atividades letivas da semana. Segundo o Manual Operativo 2010:

O Eixo Saúde propõe uma abordagem ampla que vai além do aspecto biológico, tratando o tema como uma questão social resultante das condições de alimentação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer e acesso aos serviços de saúde. Esse resultado é expresso na qualidade de vida da comunidade que deve ser imbuída, cada vez mais, de ações preventivas para fortalecer positivamente seu desenvolvimento.

Através do eixo saúde é trabalhada a conscientização ambiental, através de palestras, brincadeira, jogos, desfiles e exposições, com objetivo de ajudar os participantes do P.E.F reduzir a quantidade de lixo e dessa forma reutilizar e reciclar para preservar o planeta .

Dentro dos eixos o P.E.F são desenvolvidas atividades que envolvem a participação e a responsabilidade dos participantes para que dessa maneira eles possam compreender o meio ambiente na sua totalidade construindo valores e atitudes para melhorar a vida no planeta.

3 Metodologia

Este trabalho procurou investigar por qual razão a Educação Ambiental não é suficiente para a eliminação dos problemas relativos ao ambiente e, neste caso, qual poderia ser sua contribuição para o esclarecimento dos cidadãos.

O levantamento bibliográfico utilizou textos científicos a partir de resumos de forma clara e objetiva. Os métodos utilizados de coletas de dados em campo foram, inicialmente, a observação (por ocupar um lugar privilegiado nas abordagens educacionais).

A observação propõe a verificação das ocorrências dos fenômenos e, com isso, o observador pode recorrer a suas experiências pessoais para melhor compreender e interpretar os fenômenos do estudo. Ela permite ao observador chegar mais perto das perspectivas dos sujeitos, apesar de receber críticas por causa da mudança causada pelo observador no comportamento das pessoas observadas.

A pesquisa foi feita como “observador participante” para se obter maior número de informações e cooperação do grupo. Neste caso a identidade do pesquisador foi revelada.

A observação foi realizada em escolas públicas e as anotações foram feitas em um diário de campo que indica o dia, a hora, o local e duração das observações.

Foi utilizada também a entrevista com alunos e com seus pais, para verificar o grau de conscientização ambiental que advém da educação escolar. A entrevista foi feita com diálogos mais livres e menos estruturados, podendo dar mais liberdade aos entrevistados. Foi elaborado um roteiro com os tópicos principais de Educação Ambiental.

4 Resultados e Discussões

A pesquisa realizada teve a duração de oito meses. O tempo de duração do trabalho de coleta de dados foi de três meses e para a revisão bibliográfica, análises e interpretação dos dados foi de dois meses.

Foram realizadas quatro oficinas com rodas de conversa e entrevista informal, num total de 140 minutos cada oficina e com a média de 20 participantes. As oficinas realizadas no projeto foram:

- A construção de uma horta dentro da escola junto com as crianças frequentadoras do PEF.
- Despoluição de um rio: foi simulado um rio cheio de materiais prejudiciais ao meio ambiente, e as crianças retiravam esses elementos;
- Oficina de reciclagem: construção de diversos objetos com materiais recicláveis;
- Oficina de sabão caseiro com óleo coletado pelos participantes do projeto.

A coleta de dados realizada durante 3 meses, de fevereiro a abril, fez parte do projeto do eixo saúde do programa. Nesse período foram abordados diversos temas envolvendo a EA, entre eles: palestra, oficinas, brincadeiras, jogos e discussões. Durante esse período construímos uma horta na escola e fizemos diversos trabalhos com materiais recicláveis sempre mostrando para eles a importância de estarmos realizando cada atividade. Durante as oficinas, participei das atividades como observadora e conversei com os participantes a respeito do meio ambiente.

Os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos adolescentes recebem poucas orientações a respeito da questão ambiental na escola, apesar de a maioria achar importante falar sobre esse assunto. Afirmam que é na escola que recebem a maior parte das informações sobre EA e mencionam receber informações através da mídia como televisão e rádio que os ajudam bastante. (dados da pesquisa).

A pesquisa também aponta que um dos grandes problemas encontrados na região onde os participantes moram é o lixo jogado nas ruas e a poluição do ar. Relataram que o tema é trabalhado na escola, mas gostariam que fosse trabalhado de forma mais interativa, ou seja, não apenas em datas especiais. Durante a pesquisa a maioria disse fazer algo para preservar o meio ambiente, como não jogar lixo na rua, economizar água e reciclar o lixo.

Um dado importante constatado na pesquisa é que apesar do projeto estar contribuindo para o desenvolvimento da consciência ambiental, os participantes não se preocupam muito com o lixo. Isso mostra que o tema, embora extremamente importante, tem sido tratado de forma bastante limitada e que a Educação Ambiental tem um longo caminho a percorrer.

5 Considerações finais

O Programa Escola da Família vem mostrando resultados positivos nas suas oficinas e projetos junto à comunidade escolar.

É necessário desenvolver programas de intervenção em conjunto com a escola com o intuito de apresentar informações ambientais, de maneira mais significativa para que, desta forma, a criança e o adolescente consigam mudar seus hábitos. A educação, informação e as campanhas de conscientização são a grande chave para esse problema.

Apesar de existirem diversas literaturas sobre o tema, é importante que não se restrinja apenas a palestras. É importante que a EA seja trabalhada constantemente e de forma interdisciplinar na escola.

As escolas em geral têm cumprido seu papel de transmissora do conhecimento. Mas parece ser necessário ir mais além, ou seja, buscar novos caminhos, novas alternativas para alcançar os objetivos de uma sociedade consciente a respeito dessa questão.

As atividades de Educação Ambiental se transformam em estratégias imprescindíveis na aplicação de fixação de conteúdo. Uma das propostas para a mudança de hábitos é o trabalho com projetos e a educação para criança na idade escolar, pois, dessa maneira, está se preparando uma geração com os conhecimentos básicos sobre Educação Ambiental.

Os professores também precisam ser instruídos para que transmitam corretamente os conhecimentos às crianças. É necessário também alcançar o lar e a comunidade, a fim que a Educação Ambiental atinja os seus objetivos.

Referências

FOSCHEIRA, Elisabeth Maria. **Educação Ambiental e Desenvolvimento: projeto Pro-Guarabira na escola**. Passo Fundo: UPF, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

HTTP: www.escoladafamilia.sp.gov.br

MANUAL operativo 2010 Programa Escola da Família.

MENDONÇA, Rita. **Como cuidar do seu meio ambiente/projeto Boi Comunicação**. São Paulo: Boi Comunicação, 2002(Coleção entenda e aprenda).

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO NA ESCOLA

Andréia A. do Nascimento³

Resumo

A inclusão esta sendo lentamente conquistada, é por isso, que devemos buscar sempre almejar a mudança, isto é reverter o percurso de exclusão. Valorizar a diversidade cultural é uma das metas principais, tratando cada um em sua singularidade. Neste sentido, este artigo tem a intenção de discutir em que medida o ambiente escolar pode ou não ser um agente de inserção/inclusão do aluno com necessidades especiais na escola.

Palavras chaves: educação especial – inclusão - escola

Abstract

The inclusion is being slowly conquered, that's why, we should always aim to seek the change, i.e. reverse the route of exclusion. Valuing cultural diversity is one of the main goals, treating each one in its singularity. Therefore, this article intends to discuss to what extent the school environment may or may not be an agent of integration / inclusion of students with special needs at school.

Keywords: special education - inclusion – School

1 Introdução

O interesse pela realização desse trabalho surgiu porque tenho dois primos que aqui chamarei de Carlos e Heitor (nomes fictícios), que são portadores de necessidades especiais.

Meus primos moram com nossos avós, que estão sempre preocupados com o bom desenvolvimento e aprendizagem de seus netos.

Depois de muita luta eles conseguiram estudar na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), onde encontram um ambiente inclusivo e adquirem habilidade para o trabalho e para a vida em comunidade.

Carlos tem grande dificuldade de se relacionar com as pessoas; fica, na maioria do tempo, isolado sem conversar com ninguém, já o Heitor gosta muito de conversar, sempre está interagindo com os outros.

Quando viajo para a Cidade de Valentim Gentil, gosto de levá-los para passear, pois a interação e a comunicação ajudam a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais.

Foi seguindo este caminho que cheguei à intenção deste artigo, em que busco verificar em que medida o ambiente escolar pode ou não ser um agente de inserção/inclusão do aluno com necessidades especiais na escola.

É sabido que a escola inclusiva tem como finalidade promover a educação para pessoas com necessidades especiais em meio a outras pessoas, abrindo espaços para todas as crianças, rompendo barreiras, transformando a educação em igualdade para todos.

Pretendo, com este artigo, produzir uma reflexão que contribua não apenas para a melhoria da qualidade de minha prática docente, mas também com a de todos os que se encontram na mesma situação. Assim, apresento primeiramente considerações sobre o histórico da Educação Especial; a seguir, apresento comentários sobre a educação inclusiva e no final, apresento dados de minha experiência por ocasião de meus estágios do curso de Pedagogia.

³ Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade Network, ano de 2011, sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal andréia-linda-10@hotmail.com

Um pouco da história da educação especial

A luta pelos direitos de igualdade social das pessoas com deficiência é o marco inicial da inclusão escolar em nossa sociedade. Os indivíduos com necessidades especiais têm o direito de fazer parte das escolas, pois o ensino inclusivo prega a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural.

É interessante recordar como essas crianças eram tratadas e como eram vistas pela sociedade.

Segundo Miranda (2003) ao analisarmos a história da educação especial na Europa e América do Norte, encontramos quatro fases de desenvolvimento que descreve a trajetória dos ditos “deficientes”.

A primeira fase corresponde à era pré-cristã, destacando a negligência, ou seja os deficientes eram colocados à margem e não recebiam qualquer tipo de atendimento. Não sabendo lidar com os deficientes, a escolha era a eliminação deles.

Durante o período feudal, era cristã, o corpo diferente continua sendo relegado, continuando traduzido pelos católicos como figuras representativas do pecado, colocando-os diante da fogueira da inquisição.

A dicotomia entre corpo diferente/alma reforçava a idéia da alma percebida como templo de Deus e corpo visto como “oficina do diabo”. Atos como estes comprovam as poucas ofertas de atendimento educacional para os portadores de necessidades especiais.

No segundo estágio na década de XVIII começam a aparecer instituições que serviriam de “depósito” para as pessoas consideradas deficientes, já que o objetivo era a segregação. Não existia um interesse no tratamento, cuidado e inserção dessas pessoas na sociedade. Ou seja, havia instituições, mas não aptas para suprir as necessidades das crianças, que eram colocados nesses locais apenas para dizer que cumpriam a lei.

A terceira fase corresponde ao final do século XIX e meados do século XX que corresponde a criação de escolas especiais que visam a educação diferenciada para as pessoas consideradas diferentes, a fim de evitar a segregação.

Não podemos desconsiderar que, mesmo com a luta pelos seus direitos e a mudança na Constituição Brasileira que garantiu a integração escolar e o atendimento escolar, na prática a realidade é diferente do que a lei propõe. O fracasso dos professores, a má estrutura, a falta de empenho da equipe escolar, são aspectos que precisam ainda ser estudados.

Já na quarta fase, mesmo tendo muitas controvérsias, os defensores da inclusão pretendem proporcionar as pessoas com necessidades especiais um ambiente favorável ao seu aprendizado. Trilhando esses caminhos que a educação para portadores de deficiência vai sendo muito lentamente conquistada.

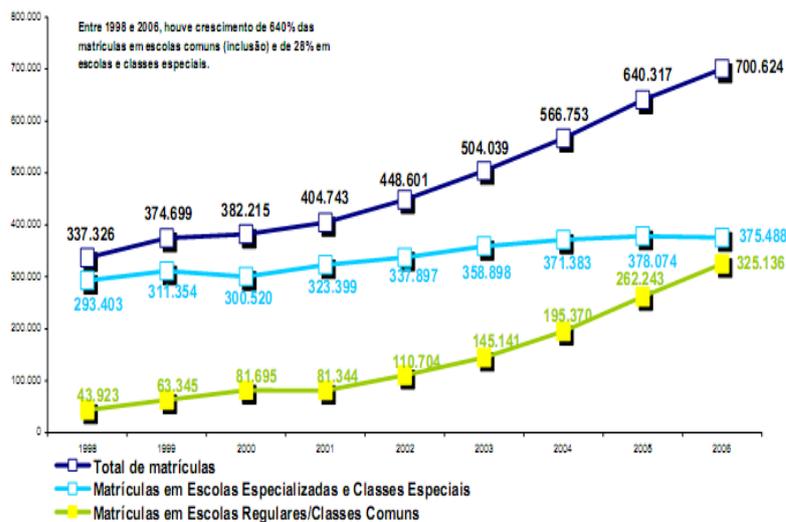
A educação especial hoje

Segundo Mantoan (2005, p.08),

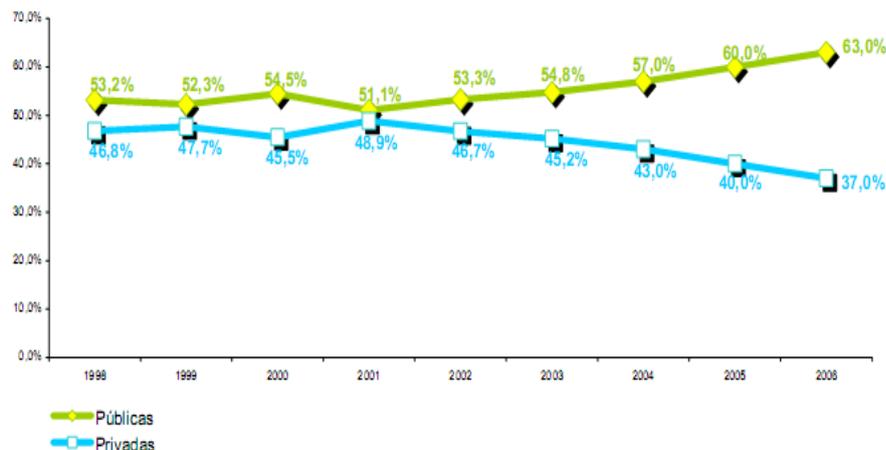
a educação está caminhando devagar e o maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. A nossa Constituição garante desde 1988 o acesso de todos ao ensino ao Fundamental, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado, preferencialmente em escola, que não substitua o ensino regular. Há outra questão, um movimento de resistência que tenta impedir a inclusão de caminhar: a força corporativa de instituições especializadas, principalmente em deficiência mental. Muita gente continua acreditando que o melhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais, que dão ensino adaptado; mas já avançamos Hoje todo mundo sabe que eles têm o direito de ir para a escola regular. Estamos num processo de conscientização.

Quando se trata de educação especial, o assunto é muito polêmico, pois será que a educação é para todos? No início da década de 1990 as estatísticas apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso a escolaridade básica, e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação.

Segundo os dados do Censo escolar registra-se uma grande mudança no número de matrículas, de 337.326 em 1988 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. Estes dados se referem ao ingresso em classes comuns do ensino regular, que teve um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos de 1988 para 325.316 em 2006. Vejamos a seguir no gráfico:



Os dados do Censo Escolar descritos acima nos mostram o grande avanço que a educação Especial alcançou, já quanto à distribuição dessas matrículas em públicas e privadas, em 1988 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157,962 (46,8) nas escolas privadas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, houve um crescimento de 146% das matrículas das escolas públicas, que alcançaram 441, 155 (63%) alunos em 2006, conforme demonstra o gráfico:



As crianças portadoras de necessidades especiais precisam conviver com as demais crianças no espaço em que vivem, pois se a criança é mantida em um estado de isolamento social, não poderá desenvolver as suas funções mentais, necessárias à aprendizagem.

É preciso estabelecer interações sociais com um profissional especializado, estabelecer relações com seus colegas/companheiros, pois é nesse processo que a criança interage espontaneamente em situações diferenciadas e enquanto adquirem conhecimento, se desenvolvem.

A interação da criança com necessidades especiais com os companheiros de sala é muito importante no sentido de trazer contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social da criança.

É importante que os alunos jamais sejam desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja na escola regular ou especial.

Nos dias atuais, o atendimento escolar das crianças com necessidades especiais compreende a formação completa do aluno na condição de cidadão, de forma a quebrar o paradigma da escola que ensina apenas o conteúdo de sua grade curricular, pois o sucesso da escola inclusiva só acontece quando há participação e a interação de todos os envolvidos no processo educacional: docentes, direção, pais, alunos, orientação, e toda a comunidade em geral.

A inclusão na rede regular de ensino

Em meios a uma sociedade cujos indivíduos não foram preparados para enfrentar “o diferente”, a inclusão tem sido foco principal da política educacional e da política social.

É preciso parar para pensar que modelo de escola desejamos. Uma escola que se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, se sustentando unicamente no fato de pessoas nascerem iguais, ou uma escola justa e democrática, onde todos são diferentes devido a suas diversidades.

Segundo Mantoan, (2006, p. 17)

Não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Cabe lembrar que todos os alunos vêm com conhecimentos de realidade que não podem ser desconsiderados, pois faz parte de sua história de vida, seu modo de aprendizagem.

A escola não deve buscar tirar do aluno essa bagagem de conhecimentos que ele carrega, mas a escola independente de ser especiais ou comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento a seus alunos, mas é claro, para esse processo de renovação das escolas é preciso à participação dos alunos, pais, professores e diretores que ali envolvidos no trabalho de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais.

Relata Kunc (1992, p. 81)

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a idéia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.

Para que o processo de inclusão aconteça é preciso que além dos funcionários da escola os pais estejam aptos a ajudar, pois a casos de pais de alunos tirarem os filhos da escola, pois tem medo que peguem algum tipo de contágio das crianças com NEE, ficando com receio de que isso ira interferir no ensino e aprendizagem da classe num todo.

Não se pode continuar com a idéia de que pessoas “diferentes” têm que ser separadas, ficando em ambientes confinados, onde são discriminadas, impossibilitadas de ter uma interação maior com o mundo.

A escola deve ser um ambiente de inclusão contribuindo para o desenvolvimento global de todas as crianças.

Conforme relata Mittler, (2003, p.36)

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo.

E é nesse processo de busca que devemos procurar sempre melhorar, almejando a mudança para que a escola seja um ambiente de inclusão e que as pessoas tornem conscientes de que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade.

Uma experiência pessoal

Os estágios contribuíram muito para a minha formação. Poder lidar com pessoas ainda em formação, contribuir para que sejam cidadãos conscientes é de muita responsabilidade.

Uma das coisas que mais me marcou foi que mesmo na realidade em que vivemos é possível fazer a diferença através de pessoas ainda em formação; temos todo o poder em nossas mãos de fazer esta diferença todos os dias.

Por mais que encontremos professores desanimados, estressados com os problemas do cotidiano, devemos sempre buscar uma nova metodologia de ensino, na qual temos que ensinar nossos alunos a viver num mundo no qual nossas idéias têm que ser recicladas e aprender novos conceitos, para podermos viver num mundo um pouco melhor e harmonioso.

As horas em que passei nas escolas foram gratificantes para mim, pois interagi com todos, os alunos se identificaram muito comigo, a coordenadora me apresentou para as professoras.

Pude participar um pouco da aprendizagem dessas crianças, ajudando alguns alunos que estavam com dificuldades para realizar as tarefas, enfim contribui muito para que eu pudesse adquirir experiência.

Nas salas onde estive pude notar que não há separação independentemente das crianças serem deficientes ou não; todas são tratadas igualmente com os mesmos direitos e deveres.

Para aqueles que tinham dificuldades a professora trabalhava atividades extras para ajudar o aluno a se desenvolver melhor e não ficar atrasado perante aos demais.

Lembro-me de Paula (nome fictício) aluna da 4ª série, portadora de necessidades especiais, que estava há pouco tempo naquela escola, pois morava no Pernambuco. Grande era a sua dificuldade em aprender. Paula me disse que os professores anteriores ignoravam a questão de não saber ler, pois tinham a sala inteira para ensinar. Agora com a ajuda da professora Elaine (nome fictício) Paula já consegue juntar as palavras.

Conversei com a professora e ela me disse que quando a aluna chegou à escola mal sabia as letras do alfabeto, mas que durante este período teve um grande salto qualitativo.

Exemplos como estes nos remete a refletir sobre a formação profissional dos professores. Será que os cursos de formação realmente preparam os professores para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais?

Não se deve contribuir para o processo de exclusão; devemos, como profissionais, tudo fazer para integrar todas as crianças, sejam elas com necessidades especiais ou não.

Devemos propor aulas dinâmicas, trazendo sempre algo novo para a sala de aula, atividades desafiadoras e que contribuam para o ensino aprendizagem de cada um.

Cada aluno tem sua forma de aprender, de se expressar, e o convívio com os colegas de sala é muito importante para que haja uma troca de experiências.

É preciso respeitar as diferenças; esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa e democrática com seres capazes de fazer a diferença.

5 Considerações finais

Nunca é demais lembrar que as mudanças são fundamentais para a inclusão. É preciso que todos façam sua parte, sempre inovando, investindo em conhecimentos para que possamos trazer para nossos alunos um ensino de qualidade.

Contudo, é preciso ressaltar que a inclusão não significa tratar a todos como iguais. A diversidade é um elemento extremamente enriquecedor para a aprendizagem. Os alunos devem, portanto, perceber, identificar e saber lidar com as diferenças sejam elas por raça, etnia ou qualquer outro tipo de diferença.

A escola tem o papel muito importante a cumprir, garantindo aos alunos com deficiências a possibilidade de aprenderem e suprir as suas necessidades para poderem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Mas para que isso aconteça é preciso abandonar o comodismo, deixar de colocar a culpa nas autoridades, na instituição de ensino, e outros prováveis culpados.

É como Mittler (2003) nos relata: a inclusão não é uma rua de acesso, um caminho fácil, mas sim um processo, onde se caminha lentamente em busca de mudanças, e, nesse processo a sociedade tem um regresso nos seus valores, vendo com outros olhos a inclusão.

Não devemos deixar nos abater pelos obstáculos encontrados pelo caminho, mas sim focando nas metas, trilhando o caminho para o novo, transformando a escola num ambiente inclusivo, onde todos têm o direito de expor suas idéias e pensamentos, pois uma escola de qualidade é um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autônomas e críticas, espaço onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas, aprendendo a valorizar e respeitar as diferenças.

Sozinhos não podemos mudar o mundo, mas podemos contribuir para que o ensino seja de qualidade.

Referências

KUNC, N. - The Need of belong. Rediscovering Maslows Hierarchy of Needs in VILLA, J. S. THOUSAND, W. STAINBACK E S. SATINBACK. **Restructuring for caring and effective education: a administrators guide to creating heterogeneous schools**. Baltimore, Paul H. Brookes, 1992

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: **Ensaio pedagógicos**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar. **O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2005.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom, SENAC, 1997.

MIRANDA, A. **História, deficiência, e educação especial**. Reflexos desenvolvidos na tese de doutorado: A Prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. São Paulo. Unimep, 2003

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. In: MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf acesso em: 05/10/2011.

O NEGRO E O PRECONCEITO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Célia Lucia de Oliveira Baptista⁴

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir o problema dos diversos preconceitos no ambiente escolar e o papel do corpo docente dentro das instituições escolares. Visa dar uma ideia da história da discriminação ao negro, desde a dita "Abolição" em 1888, até as cotas para negros nos dias atuais. É um assunto bastante polêmico e atual, cheio de prós e contras que devem ser estudados em profundidade. É mais uma tentativa de tornar a sociedade mais igual, assim como igualar as oportunidades para a raça negra que vem tentando se valorizar desde o início do século passado. Preconceito é algo muito mais complexo do que imaginamos, pois o ser humano enfrenta dificuldades para entender o como respeitar o outro. Muitas vezes formulamos julgamento a respeito de uma pessoa, um grupo ou um povo que ainda não conhecemos. Podemos dizer que se trata de uma opinião ou sentimento que adotamos sem refletir, sem nenhum fundamento ou qualquer razão. Os preconceitos fazem parte do processo de socialização e é muito difícil exterminá-los, ou seja, acabar com eles, erradicá-los do pensamento, pois a perspectiva crítica exige um esforço muito maior do que uma simples aceitação de ideias falsas das quais estamos acostumados. Preconceitos estão enraizados em todas as culturas, muitas vezes justificando o tratamento desigual e a discriminação de grupos ou indivíduos diferentes daqueles modelos que a sociedade impõe.

Palavras-chave: preconceito; negro; sociedade.

Abstract

The present article has as objective to inside argue the problem of the diverse preconceptions in the pertaining to school environment and the paper of the faculty of the pertaining to school institutions. It aims at to give an idea of the history of the discrimination to the black, since the said "Abolition" in 1888, until the quotas for blacks in the current days. It is a sufficiently controversial and current, full subject of advantages and cons who must be studied in depth. It is plus an attempt to become the society equal, as well as equaling the chances for the black race that comes trying to value itself since the beginning of the last century. Preconception is something much more complex of what we imagine, therefore the human being faces difficulties to understand as to respect the other. Many times we formulate judgment regarding a person, a group or a people who not yet we know. We can say that an opinion or feeling that we adopt without reflecting, without no bedding or any reason is about. The preconceptions are party to suit of socialization and are very difficult to exterminar them, that is, to finish with them, to eradicate them of the thought, therefore the perspective criticizes very demands a bigger effort of what a simple acceptance of false ideas of which we are accustomed. Preconceptions are taken root in all the cultures, many times justifying the different treatment and the discrimination of groups or different individuals of those models that the society imposes.

Keywords: *preconception; black; society.*

⁴ Aluna concluinte do curso de Pedagogia, da Faculdade Network, ano de 2011, sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal (celialob08@yahoo.com.br).

Introdução

Este trabalho de pesquisa pretende mostrar diferentes situações do negro na sociedade, antes e depois da escravidão. Através de dados específicos esta pesquisa apresenta reflexões sobre questões raciais, como preconceito em relação ao negro.

A luta do negro por igualdade social e pela sua valorização cultural é bastante antiga.

O resgate da identidade negra no Brasil já foi pesquisado por vários autores. Neste trabalho, porém, pesquisa-se como a escola pode contribuir com tal questão.

O negro na sociedade é discriminado e ainda é visto como marginal e, nas escolas, muitas vezes podemos observar atos de preconceito.

Entende-se por preconceito todo julgamento formulado propositalmente por uma pessoa a respeito de um fato que ainda não conhecemos verdadeiramente. Existem muitas formas de preconceito relativas à etnia diferente, cor da pele, classe social, religião etc.

A partir dessas considerações, o trabalho analisa como as escolas e os professores lidam com a questão; como os professores tratam assuntos relacionados ao preconceito racial em sala de aula e quais suas atitudes diante de tal fato.

Preconceito: entendendo seu significado

O preconceito racial é um fato antigo e esteve e está presente em todas as sociedades. Os órgãos oficiais reconhecem esta situação e, nas últimas décadas, tem apresentado preocupações com relação a ela. Segundo o Ministério da Educação: Orientação e ações para a educação das relações étnicas–raciais. (2006, p. 69)

Crianças, adolescentes e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para construção do sucesso escolar para os (as) estudantes. Fundamentar a prática escola diária direcionando-a para uma educação anti-racista é um caminho que se tem a percorrer. (BRASIL, 2006)

O preconceito atinge internamente a criança discriminada e isso pode afetar sua aprendizagem. O afeto e a aprendizagem são partes inseparáveis, pois se inter-relacionam o tempo todo, a partir daí pode-se concluir que a discriminação afeta a cultura do saber, assim torna os alunos incapazes para a aprendizagem e para relacionar-se. Muitas vezes o preconceito acontece através de simples atos.

Cavalleiro (2008), pedagoga, que realizou pesquisa de mestrado sobre racismo e fracasso escolar numa escola pública de São Paulo chegou a interessantes conclusões e uma delas é que “crianças brancas são mais acariciadas e beijadas do que as crianças negras.” (p. 46)

Podemos definir preconceito como um estigma, como sugere Goffman (1988, p. 22). Segundo o autor, “o estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena (...)”

O preconceito é um mecanismo eficiente que atua em todas as esferas da vida. Há preconceitos de gênero, de raça, de cor, de classe, de opção sexual, e outros.

Fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de homens e de mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados, com lógicas de inclusões-exclusões conseqüentes, porque geralmente associados a situações de apreciação/depreciação/desgraça. (BANDEIRA e BATISTA, 2002, p. 120)

O preconceito, muitas vezes contrapõe-se às qualidades de caráter. Nos espaços de trabalho, principalmente em relação às mulheres, as exigências incluem boa aparência, dentes perfeitos, porte, e quase sempre a cor branca.

As mulheres não brancas são aceitas na proporção em que tais atributos estejam presentes associados à sensualidade, à exuberância erótica, evidenciando a vulnerabilidade e manipulação dos componentes do preconceito. (BANDEIRA e BATISTA, 2002, p. 123)

Vários autores definem o preconceito. Alport (1954, apud Pereira, Torres e Almeida, 2003) diz que o preconceito é “uma atitude negativa em relação a uma pessoa baseada na crença de que ela tem as características negativas atribuídas a um grupo”. (p. 102)

Muitas definições explicam o preconceito através da dinâmica da personalidade do indivíduo. Dizem Pereira, Torres e Almeida, (2003) que assim o fazendo negligenciam fatores situacionais e socioeconômicos.

Preconceito racial: desvelando essa história

A abolição da escravatura marca a desarticulação do movimento negro pela igualdade. Cria um novo ciclo para o negro no país. Segundo Borges, (2002, p. 29)

Após mais de quinhentos anos do “descobrimento do Brasil” e mais de cem anos da Abolição da Escravatura, as pesquisas continuam apontando o racismo e a discriminação racial como fatores preponderantes das crescentes desigualdades entre nós.

. A liberdade que resultou após a Lei Áurea foi apenas a liberdade de poder trabalhar não mais como escravo dos senhores.

Em 1888, livres do açoite e das normas senhoris, os negros e mestiços fizeram festa para comemorar a Lei Áurea. No entanto, passaram a compor as fileiras dos excluídos sociais do Brasil.

A maioria não tinha moradia, terra para plantar, escolaridade e profissão definida nem condições de disputar espaços com brancos. Muitos tiveram que, para sobreviver, ir para o trabalho assalariado. Outros apostaram na rotina autônoma, sem patrão e hora querendo assim conquistar o direito de ir e vir. Havia ainda uma lei que ordenava o Exército a prender quem estivesse nas ruas sem afazeres. Foi um golpe para quem sonhava com uma vida com regras próprias. Os negros buscavam a liberdade e eram punidos mais que os brancos. Segundo Tales Azevedo (1953, p.42)

Não são também grupos de hostilidade, mas, na verdade, grupos de acomodação que: procuram aproximar brancos e escuros; evitam toda a luta ou antagonismo para com o grupo dominante e, em última análise; têm como finalidade fundamental a integração. Digamos mesmo a aculturação da gente de cor, sobretudo dos pretos, nos padrões de comportamento, nas atitudes, nas concepções da existência dos brancos, para que possam ser aceitos e classificados na sociedade baiana concebida como um todo. (AZEVEDO, 1953)

Neste contexto, o autor analisa o grande acontecimento da democracia racial até o surgimento da "luta pela afirmação da negritude", arrastada pela revolução sociocultural mundial dos anos 1960-70 que direcionou à conscientização das virtudes e dos predicados estéticos negros. Canalizaram-se forças para a melhoria da autoestima. Neste período já havia uma movimentação no teatro experimental com a valorização do ator negro, como por exemplo, Abdias do Nascimento e Ruth de Souza.

Na Bahia, a fundação de blocos afros como Ilê Aiyê e Melô do Banzu, junto com a atuação dos afoxés tradicionais, deu fôlego a essa tendência de afirmação. Hoje, há corporações nascidas com insígnia similar sob risco de prisão à folclorização e venda da cultura e dos símbolos da religião afro, sem devido crédito ao papel negro na sua elaboração e preservação. Analisa o professor Jeferson Bacelar, (2006, p. 295) autor do livro A hierarquia das raças.

Os negros permanecem nas piores condições dentro da sociedade. É positiva a sua luta pela afirmação da negritude do significado do negro na sociedade brasileira", O grande campo de luta é o simbólico porque é legítimo. Há uma cruzada, ainda sem

fim previsto, para assegurar o direito de ser diferente e ter suas características e individualidades preservadas, e também a humanização do negro no imaginário da população. No fundo, é uma batalha pelo sonhado equilíbrio na oferta de oportunidades para o exercício pleno da cidadania, independente da cor da pele e da qualidade do cabelo.

A discriminação

A discriminação do negro não existiu somente no período sombrio da escravidão; ela é evidente nos dias atuais. E sem sombra de dúvida o Estado brasileiro e toda sociedade não liquidou a dívida com a população negra no Brasil.

Mesmo com a abolição da escravidão, o negro não deixou de ser discriminado; sua liberdade não fez com que ele deixasse de ser marginalizado, não tendo os mesmos direitos iguais aos outros cidadãos brasileiros, estando a mercê da própria sorte.

Ao negro não foi dado o direito de obter terras para a integração a sociedade que seria construída. Pelo contrário; a sua liberdade através da Lei Áurea só serviu para afirmar sua exclusão na sociedade.

O negro na sociedade brasileira tem sido maltratado, desvalorizado e muitas vezes discriminado. Ele teve uma participação fundamental com sua mão escrava, mas isso ficou esquecido no passado, sobrando apenas o preconceito, a discriminação e a desigualdade em vários aspectos, principalmente quando se fala em colocá-lo em posição de igualdade perante a sociedade.

Segundo pesquisas realizadas, o índice de desempregados no Brasil é maior entre homens e mulheres negras. E quando são inseridos no mercado de trabalho ocupam as posições básicas, ou seja, que não exigem qualificação.

Apesar de estarmos no século XXI, o negro ainda é mal visto. Tanto na questão profissional como na cultural. Poucos conseguem um padrão de vida mais elevado, devido às poucas oportunidades que lhe são dadas. Quando conseguem se destacar no trabalho ou no meio em vivem, são vítimas de piadas preconceituosas.

Enfim na escada da vida de um negro, infelizmente sempre é retirado um degrau para que ele esteja sempre atrás, em uma situação de inferioridade em relação aos demais. Culturalmente, no Brasil o negro preso ou morto não causa espanto na sociedade em que vivemos.

Segundo Borges (2002, p. 31) “em Salvador, capital da Bahia, o número de trabalhadores negros em atividades não qualificadas é quase três vezes maior do que o número de brancos”.

O negro também tem menos chance de adquirir riquezas que ele mesmo venha produzir. Em situações em que o negro e branco se igualem, por exemplo, na relação ao trabalho, os negros recebem menos que os brancos mesmo exercendo a mesma profissão, fazendo assim com o negro venha a ter dificuldades para garantir melhores posições no mercado de trabalho.

Infelizmente ainda há um abismo que separa os brancos dos negros afrodescendentes. E que para isso deixe de existir é necessário que haja políticas públicas voltadas para questões raciais, contra a discriminação e o preconceito e que essas possam agir especificamente nessas questões.

Os negros e ou afrodescendentes buscam cada vez mais espaço na sociedade, não somente nos meios do esporte e música onde se destacam., mas também em outras áreas.

Se compararmos hoje à época da escravidão, considerando a quantidade de negros que existem com a que existiu, vemos que o espaço do negro continua o mesmo, com a exceção da liberdade de expressão que não existia antes.

O último fato registrado foi a criação de "cotas para negros nas universidades", cuja intenção é de aumentar o número de negros detentores do diploma de nível superior. Essa medida segue a mesma regra que as cotas para deficientes físicos e para mulheres nos partidos

políticos, todas elas baseadas no modelo americano. O sistema de cotas proporciona o benefício de um certo número de vagas para um determinado grupo de pessoas que são ligados por algum motivo: raça, sexo, condições de saúde, etc. Resumindo as cotas objetivam favorecer um grupo que pode ou não ser uma minoria. Neste caso, trata-se de uma retratação aos negros pelo que sofreram durante vários séculos ou mais um ato de discriminação dizendo que somos diferentes.

Em outros países não é diferente, o racismo existe de uma forma aberta, não é crime regido por lei, as cotas funcionam como uma anestesia, para acalmar os ânimos dos que levantam a bandeira da igualdade, mesmo assim gerando vários conflitos sociais que aparecem freqüentemente nas manchetes dos jornais. Aqui no Brasil onde o racismo é camuflado sob diversos rótulos que dizem que "não há racismo porque viemos da mesma mistura", o racismo é crime previsto perante a lei, mas também acontecem episódios onde os negros são discriminados gerando processos onde sempre há um vencedor e um perdedor.

Acredito que para melhorar nossa situação, o que se deve fazer é uma reciclagem no sistema educacional público partindo de suas bases, injetando educação aos negros logo no início de sua educação. O que não adianta muito é as tentativas de remedição, as quais não têm alcançado o objetivo traçado. Como exemplo disso pode-se citar os diversos cursos criados voltados para negros, onde capacitam os negros para varias atividades as quais geralmente tem o mercado de trabalho bastante difícil e escasso ou as funções aprendidas geralmente são de baixo nível, ou mesmo, como os cursos pré-vestibulares que tentam ensinar ao aluno da rede pública o conteúdo de três anos – nem todos os alunos vêm todo conteúdo ao longo dos três anos – em apenas um.

O povo negro quer poder e este somente pode ser adquirido através da educação. O negro deve lutar pelo direito da educação, mas, pela educação de alicerces, onde ele aprenda realmente e não seja mais enganado com a falsa educação existente. As cotas têm seu lado positivo e negativo ao mesmo tempo. Agora teremos mais universitários negros, isso é consideravelmente um fato bom, pois, haverá mais negros com instrução de nível para lutar por seus direitos e ao mesmo tempo elevar o seu patamar de vida.

Sou um pedaço vivo da historia. História triste de passado sombrio. Passado que ainda está presente, que se revela através de olhares e atitudes que ferem a minha alma.

Luto com as armas que tenho, mas às vezes me sinto frágil diante de tantas injustiças e desigualdades.

O papel que a escola deve exercer a respeito do racismo

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil, quando se estabelecem relações com crianças de diferentes famílias, o que favorece a construção da identidade da criança. Esse contato poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais.

A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo não muito bom, ou seja, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social criando, às vezes, o fracasso escolar.

Algumas escolas trabalham com a inclusão social (que inclui o aluno na sociedade). Infelizmente não são todas as escolas que optam por trabalhar com esta inclusão, mesmo sendo obrigatória. Uma pesquisa realizada pela Revista Nova Escola de novembro de 2004 diz o seguinte:

De acordo com especialistas, uma das saídas para o fim das desigualdades educacionais do Brasil está em enfrentar as desigualdades raciais que estão presentes no âmbito escolar. Uma boa medida para entender o impacto do preconceito e da discriminação na vida escola é analisar a biografia do professor negro. Foi realizada uma entrevista com uma professora negra e ela conta que: "Precisei de muita força para não desistir dos estudos. Mas segui minha vida escolar calada". (p. 48)

O preconceito racial como outros também é um grande desafio. Na sociedade, mas principalmente na escola, podemos encontrar vários tipos de preconceitos como piadinhas, maus tratos, violência simbólica ou até mesmo violência física contra negros.

Podem ser citados clichês ou ditados populares maldosos que persistem até hoje: “O negro não aprende porque é negro”. O preconceito atinge internamente a criança discriminada que convivem com piadinhas de mau gosto como: cabelo ruim, cor feia, Aprendizagem e o afeto são partes inseparáveis, pois se inter-relacionam o tempo todo, daí podemos concluir que a discriminação afeta a cultura do saber, assim torna os alunos incapazes para a aprendizagem e satisfatório convívio social.

Muitas vezes educadores utilizam uma linguagem não verbal na qual parece haver uma ausência de contato físico afetivo para com as crianças negras, demonstrando a rejeição do seu grupo social e causando-lhes sofrimento. Mas o professor não interfere em questões raciais em sala de aula muitas vezes por sua falta de preparação. Segundo Oliveira apud Cavalleiro (2005, p. 33).

A forma de o professor caracterizar a criança negra evidencia seu despreparo para lidar com situações de discriminação na sala de aula, pois em muitos momentos o professor julga a criança negra culpada pela discriminação sofrida.

Outro ato de preconceito racial nas escolas é a ausência de conteúdos que problematizam a questão do negro nos currículos escolares, privando as crianças negras de conhecerem a sua história, que vai além da escravidão. Pode ser ainda possível observar a demonstração de preconceito proveniente de colegas e professores, que violentam por meio de insultos a identidade negra.

Atualmente, isto está assegurado na Lei Federal nº 10.639/03: “Para que a identidade racial da criança negra seja promovida há necessidade que a História e Cultura dos Afros descendentes sejam trabalhadas em sala de aula”.

O corpo docente deve estar sempre atento aos acontecimentos dentro de sua escola. O preconceito racial é um problema que está presente em nosso dia-dia dentro das escolas. A equipe pedagógica da escola e todos os envolvidos no processo educacional devem prestar atenção quando ocorre algum ato de preconceito dentro da escola, pois o preconceito atinge o aluno de uma forma que afeta sua auto-estima prejudicando seu rendimento escolar. Segundo Araújo e Schmidt,(2006, p.123).

Países em desenvolvimento como o Brasil ainda apresenta muitos problemas para universalizar a oferta de condições de preparo para sua população (educação, saúde, assistência social etc.), o que dificulta ainda mais o acesso de uma parcela significativa da população ao mercado de trabalho, promovendo a exclusão não apenas das pessoas portadoras de necessidades especiais.

Considerações finais

Necessita-se de uma busca constante por um ideal de solidariedade humana, que inclui a luta contra as discriminações e preconceitos que estão presentes em nossa cultura.

Sabe-se que o preconceito racial ainda existe e que sob posturas dissimuladas ainda afeta a população negra.

Embora em nível de discurso seja negado, o preconceito afeta as crianças, que, muitas vezes trazem de casa experiências preconceituosas e as repetem na sala de aula.

É urgente e necessário que esta questão seja tratada com mais empenho por várias instâncias da sociedade e que os cursos de atualização docente também atentem para isso, trazendo aos docentes mais segurança e conhecimento no trato do assunto.

Embora a escola sozinha não consiga mudar a mentalidade da sociedade, por ela passam todos os sujeitos. Assim, é nela que as atitudes menos preconceituosas devem ser trabalhadas em todos os níveis e graus de ensino.

A discussão não se esgota aqui e é muito mais profunda do que um simples artigo poderia apresentar, mas fica aqui um convite para futuros pesquisadores sobre as funções da escola, para além dos conhecimentos acadêmicos.

Para encerrar, apresento alguns artigos da Lei 7719/89, na esperança de vê-los respeitados.

Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor:

Art. 1º - Serão punidos, na forma da lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião, ou procedência nacional.

(Redação dada pela Lei 9.459, de 13 de maio de 1.997)

Art. 3º - Impedir ou obstar de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Art. 7º - Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou qualquer estabelecimento similar.

Art. 11 - Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escadas de acesso aos mesmos.

Art. 13 - Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas.

Art. 14 - Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar ou social.

Art. 20 - Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Referências

AZEVEDO Tales. **A violência e preconceito na escola**. Rio de Janeiro. Ed. Summus Editorial, 1953.

BACELAR, Jeferson: **A hierarquia das raças**. Rio de Janeiro, Ed. Pallas, 2006.

BACELAR, Jeferson; GUSMÃO, Mário. **Um príncipe negro na terra dos dragões da maldade**. Rio de Janeiro, Pallas, 2006, 295 pp

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista ESTUDOS FEMINISTAS**, 2002

BORGES, Edson. **Racismo, Preconceito e Intolerância**. Campinas. Ed. Papyrus, 2002.

BRASIL Ministério da Educação: **Orientação e ações para a educação das relações étnicas-raciais**, São Paulo, Ed. Abril, 2006.

CAVALLEIRO, Elaine. **Revista Nova Escola**. São Paulo. Ed. Abril, novembro, 2006

GOFFMAN E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora; 1988.

LEI Federal 7719/ 1989

LEI Federal nº 10.639/03

PEREIRA, C., TORRES, A. R. R., & ALMEIDA, S. T. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (1), 95-107, 2003.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS PRIMEIRAS SÉRIES E A EXACERBAÇÃO DO AUTORITARISMO

Elaine Cristina Silva Pereira⁵

Resumo

Este artigo tem como tema a avaliação da aprendizagem no projeto Ler e Escrever. Apresenta considerações sobre o autoritarismo existente nas práticas avaliativas escolares e aborda a aprendizagem na visão de Piaget e Vygotsky. Apresenta também uma pesquisa de campo a partir de observações da prática avaliativa do Projeto Ler e Escrever.

Palavras chave: avaliação, aprendizagem, Projeto Ler e Escrever.

Abstract

This article has subject assessment of learning in Reading and Writing Project. Presents considerations authoritarianism existing assessment practices in school, also addressing learning in view of Piaget and Vygotsky. It also features a search field from observations of the evaluation practices of Project Read and Write.

Keywords: *assessment, learning, Project Read and Write*

1 Introdução

O presente trabalho tem como tema “Avaliação da aprendizagem nas primeiras séries do ensino fundamental e a exacerbação do autoritarismo”. Foram percorridos vários caminhos para chegar a este tema e, para isto foi necessário recordar situações vividas.

A prática autoritária ao avaliar é persistente no cotidiano escolar, embora muitos autores discutam essa postura autoritária já há alguns anos. Essa questão nos remete ao seu inverso: como avaliar de um modo não autoritário?

Para além de um estudo baseado em referenciais teóricos, estão sendo apresentados os resultados de uma pesquisa de campo envolvendo observações nas 2^o séries do ensino fundamental I na rede pública estadual, visando observar o processo de aprendizagem e as práticas autoritárias do professor nas avaliações. Apresentamos também a prática avaliativa do projeto Ler e Escrever, mostrando ao leitor que é possível a construção de novos caminhos ao avaliar, caminhos estes que se preocupam com a aprendizagem e não com a quantificação dos resultados.

2 Referencial teórico

A aprendizagem: algumas considerações

O conceito de aprendizagem para a psicologia não é simples, pois existem várias correntes de aprendizagem a partir de diferentes referenciais.

O presente trabalho prioriza a abordagem **construtivista**, mas é importante destacar outras abordagens, como a do **condicionamento** e a **cognitivista**.

A teoria do condicionamento entende a aprendizagem como uma ligação entre o estímulo e a resposta, sendo que onde há o estímulo também aparecerá a resposta. Já para a

⁵ Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade Network, ano de 2011, sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal.

E-mail: nane2008htinha@hotmail.com

teoria cognitivista, a aprendizagem é um processo da relação do sujeito com o externo, obtendo consequência na organização interna, a partir das informações ali recebidas pela estrutura cognitiva.

Deixamos, neste trabalho, as outras concepções de lado para nos atermos à concepção construtivista e sociointeracionista que são as que mais interessam a este trabalho.

A abordagem construtivista

A concepção construtivista da aprendizagem não ignora que a escola traz aos alunos muitos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu processo de desenvolvimento pessoal.

Este caráter da aprendizagem está enraizado no processo de construção pessoal, contudo, esse proceder se sucede a partir da interação do sujeito que aprende com o “outro”, gerando a construção do desenvolvimento por meio de agentes culturais.

Aprender para a concepção construtivista é elaborar uma representatividade pessoal sob um objeto. Portanto, esta representação se origina quando nos aproximamos de tal objeto, mas este contato não está vazio, pois obtemos nossas experiências e conhecimentos prévios, que facilitam a interpretação do novo e a modificação dos significados já existentes.

Neste processo peculiar de significação do objeto, constroem-se conhecimentos e acumulação e adaptação do que existia, assim estabelecendo organização do conhecimento, de forma que obtenha uma estrutura que permita as relações na aprendizagem.

A escola é um dos meios culturais que condiciona o desenvolvimento a partir de práticas que promovam o pensamento construtivo dos alunos, sendo motivadora nas concepções transformadoras no contexto social, contudo, impulsionando o caráter construtivo em seu âmbito educacional.

A abordagem Piagetiana da aprendizagem

Piaget estudou o desenvolvimento intelectual do ser humano. Ficou bastante conhecido pela sua abordagem a respeito do desenvolvimento cognitivo, a partir de processos por ele denominados de acomodação e assimilação, resultando na equilíbrio.

Para ele, o ser humano tem organização relativa aos estímulos do social que ativa a atividade interna do sujeito.

Nós, seres humanos, temos estruturas biológicas, que ao interagir com o ambiente externo nos levam a construir significados que estabelecem diferentes estágios de desenvolvimento. Para Piaget, o desenvolvimento humano ocorre por “estágios”, sendo períodos caracterizados em faixas etárias aproximadas, porém todos os sujeitos passam por esses estágios, mas isso não quer dizer que começa e termina para todos do mesmo jeito, pois cada um tem características próprias que interferem neste processo.

A aprendizagem, para Piaget, ocorre de acordo com o estágio psicológico do aprendiz e parte da interação com o objeto concreto, assim correspondendo com a estrutura cognitiva, permitindo novos modos de interação com o meio, portanto, facilitando a evolução do crescimento no aspecto cognitivo.

Para Piaget, o desenvolvimento nos leva a sermos capazes de fazer representações mentais de fatos e objetos.

Solé e Coll (2004, p. 20) apontam que:

Essa elaboração mental implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade.

Piaget, em sua teoria, enfatiza o papel da maturação, das experiências físicas, das transmissões culturais e sociais e, principalmente, a interação do indivíduo com o outro e com objetos. A aprendizagem por descoberta é um ponto muito importante de sua teoria. Tal descoberta leva o professor a rejeitar materiais prontos que não permitam à criança exercer a sua autonomia de criar.

Teoria Vigotskiana da aprendizagem

No início dos anos 30, Vygotsky construiu a noção da construção do conhecimento a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas. Também fez crítica às concepções que afirmam as propriedades intelectuais dos homens pela maturação do organismo, que afirmam que para desenvolver-se o ser humano necessita apenas da questão do tempo. Buscou para essas capacidades humanas as origens sociais, e o pensamento marxista para os paradoxos científicos que incomodavam a Psicologia.

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre no relacionamento com outro sujeito, mediado pelo mundo. “Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta”. (BOCK, 2002, p.124).

O desenvolvimento é um processo em que a maturação do organismo humano em contato com o social, permite a aprendizagem construída pelo processo de apropriação da cultura e conseqüentemente o desenvolvimento do indivíduo. E é aí que aparece o “outro”, pois com a convivência surge o fornecimento dos significados, que nos faz compreender o que está diante de nós.

Já o processo de aprendizagem na criança se dá antes mesmo da inserção da mesma na escola, pois já está inserida no meio social, assim recebendo as significações da cultura estabelecida pela humanidade. É na escola que a criança aprende a nomear objetos, adquirir informações, respeito, habilidades, comportamento de acordo com suas necessidades, a partir de sua interação com o outro, sendo a escola propulsora de um espaço para o desenvolvimento.

Dentre as suas concepções, Vygotsky, construiu o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**, distância entre o nível de desenvolvimento real, que determina a solução independente de problemas da criança, e o nível de desenvolvimento potencial que determina a solução mediante a orientação de um adulto. Este conceito na educação favorece a delimitação imediata do futuro da criança em seu desenvolvimento, pois a escola ao utilizar desse mecanismo, inverterá sua prática educativa, terá um norte para o ensino visando às possibilidades do aprendiz já obtido, sendo assim, um estímulo para alunos de potencial emergente com a interação com colegas que já aprenderam determinado conteúdo estabelecido.

Portanto, a aprendizagem para Vygotsky, se torna um processo a ser construído por meio da interação das crianças com colegas, professores, família e sociedade, possibilitando seu desenvolvimento no processo educacional.

2.1 A avaliação da aprendizagem

A história da avaliação da aprendizagem nos faz lembrar, com uma certa temeridade, do uso do “exame” nos processos avaliativos escolares. Este conceito foi trazido por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos anos de 1200 a.C, para selecionar entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Mas o exame aparece não como um objetivo educacional, e sim como instrumento de controle social.

Em termos de aproveitamento escolar, a prática da avaliação data das duas primeiras décadas do século XX, quando

se utilizando testes educacionais desenvolvidos nos EUA por Robert Thomdike, se propunha a mensurar as mudanças de comportamentos dos indivíduos. Na mesma linha, argumentos relativos à avaliação, seguiram estudiosos tais como: Ralph Tyler, Smith, Robert Mager, James Pophan, Baker que ampliaram os estudos e procedimentos metodológicos a partir de uma visão meramente instrumental, empregando testes, escalas de atividades, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outros, com o objetivo de classificar os rendimentos dos alunos. É de se considerar que no Brasil, a discussão sobre a avaliação da aprendizagem iniciou-se após, aproximadamente dez anos em relação aos estudos norte americanos, e tomando como referências os trabalhos dos autores supracitados.⁶

No Brasil, os exames escolares tiveram base na atividade pedagógica dos jesuítas, no século XVI e pelo bispo protestante John Amós Comênio, século XVII. Esta visão de avaliação priorizava a medição, para classificar e selecionar. O sentido pedagógico da avaliação ainda não tinha sido pensado.

A ampliação conceitual vista e apresentada de forma distinta e porque não dizer polarizada entre medição, teste e avaliação chegou ao Brasil através das influências dessas idéias advindas dos Estados Unidos, mesmo ocorrendo após a defasagem de uma década. Essas idéias floresceram antes mesmo da sua produção editorial, haja vista o trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e a influência exercida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) entre as décadas de 50 e 60. (CARVALHO e CARVALHO, s/d)

O pensamento positivista exerceu influência sobre a avaliação da aprendizagem, influenciando também no meio acadêmico brasileiro, tendo sido publicadas várias obras de autores brasileiros, a partir desta visão.

Segundo Carvalho e Carvalho (s/d) somente em 1978 é que as publicações brasileiras foram deixando de ter abordagem quantitativa e começaram as propostas de avaliação numa perspectiva qualitativa.

A partir da década de 80 intensificam-se trabalhos com a abordagem qualitativa na avaliação, através de autores como Luckesi, Depresbiteris, Hoffmann, Vasconcellos e outros.

Agora a avaliação passa a ter

caráter contínuo supondo trocas constantes entre aluno e professor, onde o eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento, e passa a centrar as atenções em torno das condições de trabalho, da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educativos. Essa mudança de perspectiva tem contribuído para elucidar os condicionantes estruturais da educação e o papel da avaliação na manutenção da ordem social vigente. (CARVALHO e CARVALHO, s/d)⁷

A avaliação da aprendizagem vem para assumir a função de subsidiar a construção do conhecimento, assim deixa de ser um recurso propriamente autoritário e que decide sobre o destino dos alunos, para assumir um papel de auxílio ao crescimento dos educandos.

Esta avaliação assume um papel importante para a aprendizagem, pois ela deixa de ser autoritária e passa a ser algo mais democrático, onde o aluno poderá ter um apoio escolar, assim facilitando seu desenvolvimento.

⁶ Disponível em <http://www.fama.br/revista/pedagogia/images/stories/artigos/AVALIA>

⁷ Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos>

De acordo com Luckesi, (2006, p.66) “A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando”.

2.2 A avaliação da aprendizagem no Projeto Ler e Escrever

A avaliação da aprendizagem no contexto da proposta do projeto Ler e Escrever, proporciona informações sobre a funcionalidade das situações didáticas, assim se caracteriza em um instrumento que orienta o ensino e também permite obter dados necessários para avançar no processo de aprendizagem.

De acordo com Lerner, (2002, p.92) “A avaliação é uma necessidade legítima da instituição escolar, é um instrumento que permite determinar em que medida o ensino alcançou seu objetivo, em que medida foi possível fazer chegar aos alunos a mensagem que o docente se propôs comunicar”.

Nesta perspectiva, a avaliação é um instrumento que avalia o grau de alcance dos objetivos propostos, sendo um referencial sistemático de como o aluno aprende, diante de uma sequência didática.

A avaliação é entendida como um instrumento metodológico, pois para a concepção construtivista da aprendizagem, esta se aplica por diferentes fases, sendo elas: avaliação inicial, formativa e avaliação somatória.

A avaliação inicial se concentra em conhecer o que o aluno sabe, informações dos conhecimentos prévios, para que possa organizar atividades de acordo com as necessidades de aprendizagem.

Zabala (1998, p. 199) denomina a avaliação inicial

O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que nos deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina. Assim, pois, nos proporciona referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de atividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos.

Podemos dizer que a avaliação inicial é uma proposta que implica em obter dados para a elaboração de atividades e conhecimentos a serem trabalhados no processo de aprendizagem.

A avaliação formativa tem o propósito de modificar e melhorar a aprendizagem, pois verifica o processo de aprendizagem do aluno, assim possibilita novas propostas para o desenvolvimento da prática educativa.

Já a avaliação somativa é aquela que traz o resultado final do processo; refere-se à decisão final para deliberar sobre a aprovação dos alunos.

A concepção de avaliação da aprendizagem do Projeto Ler e Escrever leva em consideração as situações didáticas, pois a avaliação é integrada nas atividades, permitindo ao professor e ao aluno o conhecimento do grau evolutivo diante do trabalho desenvolvido.

2.3 - A exacerbação do autoritarismo

Para melhor entendermos o que é o autoritarismo, primeiramente buscamos o significado de autoridade e recorremos ao Dicionário da Língua Portuguesa: “Poder; Domínio; Prestígio”. (ROSA, 1999)

Aquino (1999, p. 41) caracteriza a autoridade

Por uma investidura propiciada pela hierarquização nas relações sociais, como é o caso dos agentes, delegados e magistrados do poder público, e por que não dizer

também dos professores professoras; por uma investidura propiciada pelo prestígio e pela competência.

A autoridade se dá pelo domínio, pelo direito de poder sobre outros e de fazer obedecer, por mostrar competência sobre um assunto.

Já o verbete autoritário tem o caráter de arrogante, violento e dominador, assim dando variações na concepção dessas duas palavras. Uma pela hierarquização nas relações sociais e outra por sua imposição pela violência, se contrapondo em seus significados.

Para definir o que é autoritarismo buscamos no dicionário e encontramos o seguinte: “adj. Que usa com rigor de toda a sua autoridade: um diretor autoritário. Que não admite contradição: um caráter autoritário, Absoluto, despótico, imperioso”⁸.

Tendo em vista essas concepções, podemos aprofundar o sentido do autoritarismo na escola, principalmente na relação professor e aluno, grande problema no ambiente escolar. Parece que a autoridade na escola vem por meio da instituição.

Segundo Aquino,

Se a autoridade foi constituída com base exclusiva na hierarquia social ou institucionalizada pela sociedade, é grande a possibilidade de que o respeito estabelecido na relação seja unilateral e que a autoridade lance mão de sua superioridade hierárquica para impor sua vontade, seus valores e cobrar obediência dos subordinados. (1999, p.42)

De acordo com Aquino, a autoridade está sendo estabelecida não mais pela instituição e hierarquia social, e sim pelo sujeito de caráter imperioso, que abarca suas ideias e valores na superioridade aos demais indivíduos, tornando suas ações possessíveis sobre o outro. Nesta questão unilateral a autoridade fica contemplada pelo uso intenso do poder, seja ele aquisitivo ou pela hierarquia organizacional.

Atualmente o autoritarismo na escola é exacerbado, desde o sistema educacional até o aluno em sala de aula.

Hoje essa relação professor e aluno é conflituosa, pois ambos têm interesses diferentes, objetivos, responsabilidades distintas, assim gerando conflitos, havendo então a imposição autoritária do professor, este se utiliza de meios para impor sua autoridade, sendo estes meios a ameaça, provas e testes surpresas, notações desmedidas, rotulações por suas limitações.

A avaliação autoritária é a mais conhecida por estudantes e educadores, pois em nossas lembranças sempre há um professor que usou a avaliação como forma punitiva, sendo que é persistente esta prática nas escolas. E como avaliar de um modo não autoritário? Certamente esta problemática é complicada.

Dentre as muitas formas de eliminar o autoritarismo nas práticas pedagógicas, entendemos que é importante que o professor desperte a simpatia e pouco a pouco adquira prestígio e admiração dos alunos e, conseqüentemente, o respeito.

Depois da primeira instância, o professor se encarregará de administrar seu relacionamento com os alunos, construindo sua autoridade pelo respeito, assim ocorrendo o respeito mútuo. Após esses primeiros passos a relação professor e aluno se encaminhará para o reconhecimento da autoridade do professor, assim não precisando de artifícios para estabelecer a mesma.

Contudo, avaliar a aprendizagem não se caracteriza em apenas dar provas e colocar notas; é preciso diagnosticar se o aluno aprendeu ou atingiu as expectativas, como foi o processo de aprendizagem, quais os percursos percorridos, a fim de obter uma postura

⁸<http://www.dicio.com.br/autoritario/>

coerente diante dos resultados da aprendizagem. A autoridade do professor não se constitui pela exacerbação do autoritarismo e nem pelo uso descontrolado de métodos avaliativos, esta questão está abarcada no método tradicional da avaliação.

2.4 A avaliação da aprendizagem na abordagem construtivista

Não se pode falar de avaliação da aprendizagem sem pensarmos e refletirmos sobre o erro. O que é o erro?

Normalmente entende-se o erro como um desvio do que é considerado correto. Porém,

Do ponto de vista psicopedagógico é outra a orientação a ser dada com relação ao erro escolar. A psicopedagogia prescreve uma postura construtivista do processo ensino e aprendizagem, destacando a importância de se construir uma prática educativa na qual se valorize a possibilidade de o aluno vir a aprender e se incorpore a não-aprendizagem como parte do processo.

A reconceitualização do erro no processo de aprender importa também em discernir o erro construtivo do erro sistemático. O primeiro é aquele que surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior. Já o erro sistemático é aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação, limitando ou mesmo impedindo as possibilidades de aprendizagem. (SILVA, 2008, p. 101)

A perspectiva construtivista diz que todo conhecimento parte de uma organização efetuada pelos esquemas mentais do sujeito e o erro, nesse processo, tem uma função construtiva, sendo um indicador dos progressos na atividade cognitiva, mostrando como está ocorrendo a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o erro revela, para aquele que aprende, a inadequação de seus esquemas e evidencia a necessidade da construção de outros e/ou a reformulação daqueles previamente existentes. Esse enfoque leva alunos e também professores a serem sujeitos de seus próprios processos de reconstrução do conhecimento. Logo, a virtude do erro, na visão psicopedagógica, está na possibilidade de constituir-se em fonte de crescimento, para alunos e professores, uma vez que permite o reconhecimento de sua origem e dos procedimentos e mecanismos que o produziram. Desde que conscientemente elaborado, o erro torna possível a oportunidade de revisão e avanço, permite fazer uma síntese mental, integrando o fazer ao sentir, gerando o prazer e o criar na aprendizagem. (SILVA, 2008, p. 102)

A avaliação construtiva tem como seu maior objetivo promover condições para o pensar criticamente, para a solução de problemas e isto significa que por intermédio da avaliação poderemos verificar se o aluno é capaz de usar as estruturas de pensamento necessárias à organização de seu conhecimento.

A avaliação, assim compreendida, é um instrumento dialógico e diagnóstico

Nesse sentido, situam-se e ganham significado os objetivos desta avaliação: auxiliar o processo de ensino e orientar os alunos no seu processo de aprendizagem. Para tanto, a avaliação destinada a apoiar estes processos deve ocorrer em diferentes momentos, evidenciando sua característica formativa, visando, fundamentalmente, a propiciar uma regulação interativa, promovendo o autoconhecimento (auto-avaliação), o desenvolvimento da auto-estima, a colaboração ética e compromissada. (...) Considerando que aprender, ensinar e avaliar constituem um processo interativo, a seleção ou elaboração de técnicas e instrumentos de avaliação está claramente relacionada não só com o que ensinar, mas também com o como ensinar, isto é, deve levar em conta o tipo de aprendizagem a ser promovido. Entre os instrumentos mais indicados uma abordagem de avaliação qualitativa estão as entrevistas (individuais e coletivas), o portfólio, itens de perguntas abertas, observações, dissertações, estudo de casos, etc. (SILVA, 2008, p. 106)

A concepção construtivista da aprendizagem implica em uma avaliação constituída em fases, sendo elas: avaliação inicial, reguladora, formativa, avaliação final e somatória.

Essas fases utilizadas pela avaliação construtivista têm a necessidade de adquirir conhecimentos específicos sobre os alunos, de tal forma que ao longo do processo de aprendizagem investigue as necessidades dos alunos, conhecendo o grau evolutivo e as necessidades emergentes dos mesmos, buscando novos recursos metodológicos para intervir na aprendizagem.

Na abordagem construtivista a avaliação é conteúdo integrado no processo de aprendizagem, pois deve ser adotado no desenvolvimento da unidade didática, para que o aluno exponha os dados de sua aprendizagem, de forma processual, como nos diálogos, trabalhos em grupo, atividades do conteúdo, facilitando a avaliação do professor mediante o processo ensino e aprendizagem.

Para a teoria construtivista a avaliação é uma relação entre a aprendizagem e a amplitude dos significados construídos, pois quanto mais amplos os saberes construídos, mais a estrutura cognitiva se ampliará, produzindo cada vez mais novos significados, assim notadamente se dará a avaliação construtivista, por meio do processo dinâmico na sala de aula, acarretando a construção do desenvolvimento.

3 Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. A escola se encontra em uma região da periferia do município de Sumaré-SP, tendo a sua volta algumas empresas e pequenos comércios, assim atendendo a clientela desta região.

A pesquisa se concentrou em duas salas de 2º ano, que desenvolvia o projeto Ler e Escrever, cuja finalidade é melhorar a aprendizagem dos alunos.

Nossa observação teve como foco a prática avaliativa do projeto, visando compreender a intervenção pedagógica e correlativamente, o processo de aprendizagem.

Tendo em vista essas pretensões, a observação concentrou-se nas sequências didáticas, que permite analisar os dados do processo de ensino e aprendizagem. Dentre várias sequências didáticas observadas foram escolhidas três, que se destacaram na prática educativa.

A primeira sequência didática foi a atividade **“na cozinha da bruxa tem”**, quando então os alunos tiveram que escrever o que tinha na cozinha da bruxa. Já a segunda sequência foi a atividade **“listas de jogos que você conhece e brinca”**. Nela as crianças escreveram a listas de jogos que conheciam e gostavam de brincar. E a terceira atividade foi o **“O lobo e os sete cabritinhos”**, em que os alunos escreveram as características dos personagens da história.

Descrição da atividade- “na cozinha da bruxa tem...”

Nesta atividade as crianças tiveram que escrever uma lista de várias coisas nojentas que existiam na cozinha da bruxa. No livro “Coletânea de atividades”, dentre tantas palavras havia: olho de cabra, lagartixa, barata, coração de gente, unha do pé, maçã envenenada e outros. As crianças escreveram a lista, a professora em sua intervenção percebeu que várias crianças tinham escrito a palavra **“MAÇÃ”** com a letra **“S”** e com o som nasalado de **“M”** ou **“N”**. Então a professora pediu aos alunos que fizessem a leitura da palavra **“MAÇÃ”** com **“S”**, assim fizeram e perceberam o erro e logo também atentaram para o som nasalado, pois na palavra **“MAÇÃ”** o (til) se integra na palavra obtendo o som nasalado.

Depois desta atividade a professora ao perceber a grande dificuldade dos alunos, refletiu sobre sua ação e considerou que deveria buscar alternativas como: atividades, explicações relevantes para a aprendizagem dos alunos.

Descrição da atividade-“lista de jogos que você conhece e brinca”

Esta atividade desenvolve-se a partir da proposta do livro coletânea, para que as crianças utilizassem as brincadeiras citadas na hora do intervalo. A professora explicou a atividade, pedindo para que os alunos discutissem entre seus pares para entrarem em acordo com a brincadeira que iriam listar. Uma aluna, junto com sua colega, listou a brincadeira “MAMÃE E FILHINHA”, mas em sua escrita estava “MÃMÃ E FILINHA”, então a professora interveio na escrita, solicitando à aluna que fizesse a leitura da escrita. Ela fez a leitura mecânica e a professora pediu que fizesse novamente a leitura, mas o que estava no papel. Então a aluna leu e percebeu que estava errado. A professora interveio na escrita da palavra “FILINHA”, comparando “FILINHA” com “FILHINHA”, para que a aluna percebesse o som que estava saindo na fala da professora. Também solicitou que a aluna fizesse leitura da palavra “MAMÃE”, a aluna fez a leitura e não percebeu o erro, a professora pediu que atentasse para o som que saía na silabação da palavra, assim poderia perceber seu erro. A aluna então, a partir da pronúncia da palavra, conseguiu perceber onde estava errado.

Descrição da atividade-“O lobo e os sete cabritinhos”.

Esta atividade abordava as características da **mãe cabritinha e o lobo**, e os alunos, de acordo com o entendimento da história, deveriam fazer as características dos personagens. Alguns alunos colocaram que a cabritinha era: cuidadosa, amorosa, que foi buscar comida para seus filhotes, que era mais experiente do que os filhotes. Já a característica do lobo era maldoso, esperto, sem educação. Diante da escrita a professora percebeu que os alunos estavam escrevendo, “CUIDADOSA” com “Z” e outras palavras semelhantes que terminavam com “OSA”, assim intervindo na explicação que se uma palavra termina com “osa” as outras conseqüentemente terminariam da mesma forma, ex: carinhosa, amorosa, cheirosa. Para a palavra “SEM EDUCAÇÃO”, muitos escreveram “CEM EDUCAÇÃO”, a professora explicou que “SEM” é quando não tem nada, exemplificando com uma caixa vazia, para que as crianças compreendessem a diferença, já “CEM” com a letra “C”, é de quantidade, quando tem algo quantitativo.

O processo de avaliação destas atividades foi integrada ao processo de aprendizagem, a partir das sequências das atividades. A avaliação foi realizada no momento da intervenção pedagógica, cada evolução que o aluno apresentava diante das atividades propostas pela professora.

Diante destas sequências didáticas a professora argumenta sobre a escrita, motiva o aluno a ler, constrói argumentos que permitem ao aluno pensar, articula conteúdos que trabalhou para propiciar o raciocínio do aluno. Conforme estas ferramentas a professora verifica com atividades se o aluno aprendeu ou não, assim utiliza os dados que os alunos apresentaram para propor novos métodos e atividades que proporcionem a aprendizagem.

Como pode ser percebido, a avaliação utilizada nas sequências didáticas faz parte do processo de ensino e não apresenta características autoritárias, com formas punitivas ou baseadas na quantificação. Foi realizada uma avaliação processual; diante das situações didáticas, a professora encaminhou as atividades e a partir de sua intervenção pedagógica com as duplas, fez suas anotações apontando o que as duplas teriam aprendido e o que precisariam ser melhorados.

A avaliação da aprendizagem no projeto Ler e Escrever comporta uma alternativa de avaliação com enfoque construtivista, buscando compreender o processo de aprendizagem por meio das situações didáticas, permitindo ao professor dados relevantes sobre o processo de aprendizagem.

4 Resultados e discussões

Perante as atividades citadas, o processo é o que importa e não o resultado, pois se o processo ocorre de maneira coerente, certamente o resultado será conforme com a aprendizagem do aluno. A avaliação ocorre a partir deste processo onde a professora e os alunos estão interligados nos objetivos propostos pela sequência didática, pois é na intervenção pedagógica que o professor observará se está agindo em sua prática de forma coerente com as necessidades dos alunos, e assim, usará a avaliação como um instrumento que permite determinar em que medida o ensino alcançou seu objetivo.

Segundo Lerner (2002, p.92) “A avaliação da aprendizagem é imprescindível, porque proporciona informação sobre o funcionamento das situações didáticas e permite então orientar o ensino, fazer os ajustes necessários para avançar até o cumprimento dos propósitos propostos”.

Portanto, a avaliação no decorrer do Projeto Ler e Escrever se concentra em obter informações diante do processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender o funcionamento do mesmo nas situações didáticas, assim permitindo melhorias na prática educativa.

5 Considerações finais

Apesar das muitas contribuições das correntes interacionistas e outras correntes pedagógicas inovadoras, ainda a prática pedagógica apresenta tendência para a perspectiva tradicional e ensino.

A reprodução do conhecimento ainda impera na avaliação da aprendizagem, com predominância da avaliação somativa, em detrimento da avaliação diagnóstica e formativa.

Alguns pesquisadores apontam a deficiência na formação dos professores no que se refere à avaliação.

Apesar de ainda existirem práticas baseadas no autoritarismo, tivemos a feliz oportunidade de conhecer o Projeto Ler e Escrever e conhecer práticas avaliativas mais condizentes com um ensino e aprendizagem de boa qualidade.

Consideramos muito válidos os estudos que fizemos e a contraposição da aprendizagem na visão de Piaget e Vygotsky, também à visão mais tradicional da avaliação de caráter autoritário.

Chegamos à conclusão de que a avaliação não se caracteriza em um mero instrumento.

Hadji (1999) considera que

(...) não há um instrumento de avaliação (...) há apenas instrumentos que podem servir para a avaliação. (...) a virtude formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer no uso de que dele fazemos (...) (p.32-35)

Diante desta perspectiva o instrumento propiciará aos professores meios para investigar os erros dos alunos e permitirá condições necessárias para a aprendizagem, sendo uma ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem, promovendo interação dinâmica entre o sujeito que ensina e o que aprende, visando à transformação no desenvolvimento dos indivíduos.

Notadamente entendemos que a avaliação está em um processo de construção, pois a avaliação é propriamente construtiva, definidamente integrada no processo de aprendizagem, visto que ainda seja utilizada impropriamente.

Diante do que foi apontado neste trabalho, salientemos o desejo de mudança para o sistema avaliativo, visando repensar criticamente neste modelo, para que se possa obter uma prática avaliativa que não proporcione a reprodução do conhecimento, e sim, a construção do conhecimento.

Referências

- AQUINO, J.G. *Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e práticas*/ Julio Groppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*/ Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. – 13. Ed. reform. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2002.
- CARVALHO, M. G. H.; CARVALHO, M. A. *A avaliação da aprendizagem: uma evolução histórica* Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/>> acesso em 23/09/2011.
- COLL, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. SOLÉ, A. Zabala. *O construtivismo na sala de aula*. Ed. Espanhola: Editorial Graó, de Serveis Pedagógics. Título original: El constructivismo en el aula, 2003.
- HADJI, Charles. Para escolher e utilizar instrumentos adaptados. In: SOUSA, Eda C. B. (org.) *Técnicas e instrumentos de avaliação: leituras complementares*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, v. 2, p. 31-47, 1999.
- PINHEIRO, Suly Rose Pereira. Avaliação da aprendizagem, 1999. Disponível em <<http://www.fama.br/revista/pedagogia/images/stories/artigos/AVALIA>> acesso em 23/09/2011.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*/Delia Lerner; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*/ Cipriano Carlos Luckesi. – 18. Ed.- São Paulo: Cortez, 2006.
- ROSA, Ubiratan. *Minidicionário compacto da língua portuguesa*/ Coordenação Ubiratan Rosa; equipe de atualizações e revisão Ana Tereza Pinto de Oliveira, Irene Catarina Nigro, -- 9. Ed.--São Paulo: Rideel: 1999.
- SILVA, ELEONORA MARIA DINIZ. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008
- SOLÉ, I; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: *O Construtivismo na sala de aula*. Campinas, SP, Ática, 2004.

LAURO DE OLIVEIRA LIMA: VIDA E OBRA DE UM EDUCADOR BRASILEIRO

Elisandra Martins de Deus⁹

Resumo

Este artigo tem como finalidade realizar uma pequena reflexão sobre a vida e a obra de Lauro de Oliveira Lima, destacando momentos decisivos da sua biografia; conhecer o período de suas publicações, o conteúdo teórico de seus textos, o contexto histórico, político, ideológico sendo de suma importância para compreender sua contribuição teórica e suas motivações como educador. Desta forma, os aspectos biográficos e bibliográficos levantados e apresentados especificam o caminho percorrido neste trabalho para penetrar na obra de Lauro de Oliveira Lima e, assim, compreender melhor sua teoria, e relevar sua contribuição para a história da educação brasileira que tem como principal fundamentação teórica a epistemologia genética de Jean Piaget.

Palavras-chave: Jean Piaget, Método Psicogenético, educador.

Abstract

This article aims to make a short reflection on the life and work of Lauro de Oliveira Lima, including the decisive moments of his biography. Knowing the period of its publications, the academic content of their texts, the historical, political, ideological, which is extremely important to understand their motivations and their theoretical contribution as an educator. Thus, the biographical and bibliographical aspects raised and specify the path presented in this work to penetrate the work of Lauro de Oliveira Lima, and thus better understand his theory, and reveal their contribution to the history of Brazilian education foundation whose main theoretical genetic epistemology of Jean Piaget.

Keyword: Jean Piaget, Method psychogenetic, educator.

1 Introdução

Realçar a contribuição de Lauro de Oliveira Lima para a educação brasileira é, de certa forma, prestar uma homenagem não apenas a este grande educador brasileiro, que pagou um alto preço pela defesa concreta, intransigente, crítica e democrática de um ensino de qualidade, com pesquisa qualificada, comprometida com o lema “o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender”, a partir do Método Psicogenético, desenvolvido por Lauro de Oliveira Lima, tendo como base as teorias epistemológicas de Piaget.

Chama a atenção o fato de este educador manter o desejo pela educação por toda uma vida, como ele o fez, e ainda o vem fazendo, apesar das rupturas que lhe foram impostas pelas conjunturas políticas de 1964. Alias Lauro de Oliveira Lima foi o primeiro a criar e implantar um método pedagógico baseado na teoria de Jean Piaget, sendo inclusive aprovado e reconhecido pelo próprio Piaget na Escolinha “A Chave do Tamanho”¹⁰.

Lauro de Oliveira Lima, tendo ocupado diferentes papéis no campo educacional, contribuiu de forma significativa e marcante, com uma série de publicações que nos levam a repensar a educação.

⁹ Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade Network, no ano de 2011, sob a orientação da Prof. Mestre Fernando Bonadia de Oliveira. elisandradeus@yahoo.com.br

¹⁰ Adiante será apresentada, com mais detalhes, a escola A Chave do Tamanho.

Quem é Lauro de Oliveira Lima? O que e quem o motivou? O que podemos aprender com o inventário da sua obra? Como se expressa seu pensamento em relação à educação brasileira? Quais suas bases teóricas? Essas são as questões que me mobilizam e se apresentam como um convite à reflexão de todos nós.

2 Vida e obra de Lauro de Oliveira Lima

Lauro de Oliveira Lima é cearense, natural do município de Limoeiro do Norte, nasceu em 12 de Abril de 1921. Foi com Mestre Zé Afonso, que Lauro aprendeu a ler, escrever e contar, pois era nele que seu pai tinha confiança para iniciar a educação escolar do filho, embora houvesse escolas públicas.

Concluída as lições com mestre Zé Afonso, Lauro então passou a estudar nas Escolas Reunidas, onde sua passagem não foi nada boa: considerado um aluno indisciplinado. Terminados os estudos nas Escolas Reunidas, ele prosseguiu para o Externato Cônego Climério Chaves, do professor Horácio Ferreira Rocha, onde havia apenas uma sala para todos os alunos. Ali Lauro adquiriu gosto pelos estudos; tamanha foi sua dedicação e transformação que passou a tomar conta de um grupo atrasado no estudo, a pedido de Mestre Horácio.

No entanto, como não havia escola em sua cidade e nem mesmo seu pai tinha condições para enviá-lo à Fortaleza a fim de continuar seus estudos, Lauro de Oliveira Lima vai para a cidade de Jundiaí-SP e pede a seu primo, Padre Pedro Afonso, que o coloque no seminário salvatoriano, permanecendo por cinco anos como seminarista. Não tinha nenhuma vocação para o sacerdócio, mas foi este o único meio encontrado por ele para concluir seus estudos. Devido ao confinamento, passa a dedicar-se aos estudos de forma integral.

O educador retornou ao Ceará em 1939, sendo então convidado para lecionar no Instituto Padre Anchieta, e mais tarde, por influência do Doutor José Sebastião da Paixão, foi para Fortaleza, onde passou a atuar como secretário, chefe do internato e professor no Ginásio Fortaleza. Assim, Lauro deu início a sua carreira de magistério¹¹.

Após sua passagem pelo Ginásio Fortaleza, lecionou no Ginásio Farias Brito, onde, tornou-se vice-diretor; atuou nos colégios Lourenço Filho e Sete de Setembro. Segundo Bello (1995), Lauro chegou a ministrar catorze aulas por dia, pois naquela época, estava absolutamente envolvido nas questões da educação brasileira.

Obteve, em 1945, por concurso em que passou em primeiro lugar, o cargo de Inspetor Federal de Ensino do Ministério da Educação e Cultura. Em 1954, tornou-se Inspetor Seccional do Ensino Secundário no Estado do Ceará, a convite do professor Armando Hildebrand, diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Nesta época, casou-se com sua ex-aluna no Ginásio Fortaleza, a professora Maria Elisabeth Santos de Oliveira Lima, com quem teve sete filhos.

Entre os anos de 1944 e 1950, lecionando e sendo Inspetor Seccional, diplomou-se no curso de Contador na Escola Padre Champagnat; tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Ceará e licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. No ano seguinte, formou-se em Filosofia, e, nos seguintes, passa a lecionar como professor de Psicologia no Curso Normal do Colégio Farias Brito; foi ainda nomeado professor do Instituto de Educação (Centro Educacional), onde fez o concurso para Catedrático de Pedagogia; além disso, fundou também o Ginásio Agapito dos Santos.

A leitura do livro *Didatique Psychologique* de Hans Aebli, proporcionou a Lauro a possibilidade de construir um novo significado existencial, de encontrar resposta programática para as questões educacionais com as quais estava lidando e descobrir Jean Piaget. Sua apropriação da teoria de Piaget fez com que passasse a denominar sua visão pedagógica e

¹¹ Foi este o período em que o educador perdeu seu pai.

didática de “método psicogenético”¹², que aplicou no Ginásio, na Escola Normal Agapito dos Santos e, posteriormente, nos cursos da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), criada na gestão de Armando Hildebrand na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura.

[...] Lauro de Oliveira Lima, estimulado pela leitura de *Didactique psychologique* de Hans Aebli, fez [...] a primeira tentativa de aplicar à Didática a Psicologia de Piaget. Lauro se voltou para os estudos piagetianos e passou a denominar sua visão pedagógico-didática de método psicogenético, tornando-se um dos principais divulgadores de Piaget nas escolas brasileiras (SAVIANI, 2007, p.19).

Em 1958, Lauro dá início a seu projeto de Reforma do Ensino Normal no Centro Educacional Justiniano Serpa, que agitou o magistério do Ceará. O projeto não foi bem recebido pelos professores, que, segundo Bello (1995), estavam acomodados em seus métodos ultrapassados de ensino, gerando assim uma luta acirrada em que as alunas faziam passeatas para a implementação do projeto; a direção da escola suspendia os atos escolares para evitar quaisquer tipos de manifestações.

Após intensos conflitos dentro do Centro Educacional, a Reforma foi aprovada pela Lei número 4.410, de 26 de dezembro de 1958, e regulamentada pelo Decreto número 3.662, de 21 de março de 1959. Lauro de Oliveira Lima ministrou (pela Inspetoria Seccional do Ceará) cursos de atualização de professores em todo o Brasil, em dois momentos: uma parte do curso se tratava da didática geral e outra de matérias específicas dos professores participantes dos cursos, com o propósito de que cada professor assistisse às aulas dos colegas para estar sempre inteirado de todos os assuntos. Foi nestes cursos que Lauro começou a introduzir pela primeira vez no Brasil (e fora do Ceará) as idéias de Jean Piaget e as técnicas de Dinâmica de Grupo (BELLO, 1995).

Lauro de Oliveira Lima passou a aprofundar seus estudos em Jean Piaget, fundando assim um grupo de professores cearenses, que recebeu o nome de capita plana¹³. Eles estabeleceram assim as missões pedagógicas, que “[...] como dado histórico podemos afirmar que as idéias de Jean Piaget, como influência pedagógica, entraram em território brasileiro através deste grupo, no Estado do Ceará.” (BELLO, 1995, p.27).

As práticas pedagógicas de Lauro de Oliveira Lima na cidade de Fortaleza, principalmente junto a sua escola Ginásio Agapito dos Santos e nos cursos da CADES, serviu de fruto para seu livro *A Escola Secundária Moderna* (1962). Este livro foi publicado, em primeira edição, a pedido de Lauro, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, dirigido por Anísio Teixeira.

Segundo ele (LIMA, 1962), este livro é fruto de um trabalho em equipe, resultado de debates, não podendo ser considerada uma obra individual. Neste livro, são apresentadas sugestões aos educadores, que levam os mesmos a entender sua principal concepção didática, a saber, a de que "o professor não ensina: ajuda o aluno a aprender", apresentando todas as possibilidades de situações problemas enfrentadas pelos professores e propondo uma ação a cada uma dessas situações.

¹² Segundo Lima (1981), seria traduzir em práticas escolares as concepções do desenvolvimento humano decorrentes das descobertas de Jean Piaget, ainda afirma que não existe “método piagetiano”; o que fez foi criar um processo pedagógico baseado nas teorias de Piaget.

¹³ Em tradução livre, quer dizer “cabeça chata” em latim.

Em 1963, assumiu o cargo de Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, a convite do então Ministro da Educação Paulo de Tarso, tendo como companheiros Armando Hildebrando no Ensino Industrial, Paulo Freire na Erradicação do Analfabetismo, Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília e Anísio Teixeira no Ensino Fundamental.

No período em que esteve na Diretoria do Ensino Secundário, de agosto de 1963 a abril de 1964, Lauro de Oliveira Lima teve uma atuação marcante, sendo responsável pela mudança da Diretoria do Ensino Secundário da cidade do Rio de Janeiro para Brasília. Foi o autor também das Portarias Ministeriais, que gerou grande polêmica. A oposição, através da imprensa, designou-as como “sete pecados capitais”

[...] Entre as mais polêmicas estava a de número 373, que regulamentava o uso do livro didático nos estabelecimentos de ensino médio e visava, principalmente, evitar a tendência de se estabelecer a adoção de um livro único. Esta Portaria garantia respeitar o princípio constitucional da liberdade de pensamento e da palavra. Apesar de profundamente democrática, chocou-se com interesses econômicos fortes. (BELLO, 1995, p.29-30).

Foi também o responsável pela criação do Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM) que tinha como objetivo a preparação para a entrada na Universidade; era uma escola de experimentação para que o professor de nível médio, cursos ginasiais e colegiais, secundário, técnico e normal, fosse preparado na Escola de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O CIEM, no entanto, somente foi implantado após o dia 1º de abril de 1964¹⁴ (BELLO, 1995).

Em 1964, com o Golpe Militar, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de seus posicionamentos ideológicos. Foi um momento de opressão, exílio, silêncio e ausência de democracia. “A verdade é que o sonho havia acabado para o professor Lauro e para todos aqueles que, junto a ele, viveram o rico processo de criação no que diz respeito à educação brasileira” (BELLO, 1995, p.32).

Muitos foram calados para sempre, alguns se exilaram, outros se recolheram para a vida privada e outros, demitidos, trocaram de função. Amigos de Lauro, como Paulo de Tarso e Paulo Freire, insistiram para que ele fosse se juntar a eles no exílio, no entanto, Lauro nunca sequer chegou a considerar o convite, pois não conseguiria ficar longe do Brasil.

Estava implantada no Brasil ‘a *explosão da mediocridade*¹⁵, onde não tinham mais lugar os criativos e os progressistas, fazendo com que a educação nacional se perdesse, ou se tornasse definitivamente uma farsa. A análise das questões pedagógicas extrapolou os limites da sala de aula e caiu num mar de teorias psicossociais que mais serviram para confundir do que para construir. A educação foi invadida por áreas afins onde os sociólogos, psicólogos, antropólogos e políticos tornaram-se os verdadeiros questionadores dos temas educacionais, tirando dos educadores o saber próprio da ciência da educação (BELLO, 1995, p.32).

Foi exonerado do cargo de Diretor da Diretoria de Ensino Secundário e aposentado compulsoriamente aos 43 anos de idade¹⁶. Preso por três meses, sendo submetido a um rigoroso Inquérito Policial Militar por suas supostas atividades revolucionárias, foi inocentado

¹⁴ Esta data marca o início do período da ditadura militar brasileira, que permaneceria até 1985.

¹⁵ Grifo do autor

¹⁶ Ainda não pôde nem ele nem seus familiares assumir nenhuma outra função na área da educação.

por absoluta falta de provas. Mas ao sair da prisão passou a ser vigiado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI), tendo sido proibido seu livro “*Escola Secundária Moderna*”.

Lauro de Oliveira Lima, vê-se obrigado a mudar-se para o Rio de Janeiro com sua família, com dificuldades financeiras. Eles passam a residir na casa de um dos irmãos de sua esposa Maria Elisabeth. Lauro começa então a trabalhar como datilógrafo de uma empresa, para sustentar a família. No entanto, em meio a todas estas dificuldades, não parou de escrever. “Na casa do cunhado Amílcar escreveu o livro “*Educar para a Comunidade*” (1969) com a máquina de escrever no colo “(BELLO, 1995, p.34).

Ao ver-se impedido de atuar como educador, Lauro passou a dedicar-se a escrever compulsivamente, publicando assim várias obras como: *Tecnologia, Educação e Democracia* (1965), *Treinamento do professor primário: uma nova concepção da escola normal* (1966), *A Escola no Futuro* (1966), *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho* (1966), *Conflitos no Lar e na Escola* (1967), *Educar para a comunidade* (1967) e *O Impasse na Educação* (1968). O autor passa a ministrar cursos de Dinâmica de Grupo, por todo o Brasil, o que gerou o livro *Treinamento em Dinâmica de Grupo no Lar, na Empresa, na Escola* (1969).

Gradativamente a ordem volta à vida de Lauro e ele resolve então fundar uma escola, em que todos da família estariam envolvidos. Em 1972, um grande projeto se concretiza, Jean Piaget autoriza Lauro, por escrito, a utilizar seu nome em uma instituição dedicada a experimentar as teorias desenvolvidas por ele na área de educação. É criado o Centro Experimental e Educacional Jean Piaget, no Rio de Janeiro. A experiência consistia em demonstrar, com práticas escolares, as concepções do desenvolvimento humano decorrente das descobertas de Piaget.

Com a morte de Jean Piaget, Lauro viu o desmonte do Centro de Epistemologia Genética de Genebra, o que lhe causou profunda tristeza. Mesmo assim, promoveu três congressos internacionais de educação piagetiana, trazendo dezenas de discípulos de Piaget ao Brasil, para que expusessem (a educadores brasileiros) os movimentos na pesquisa científica internacional sobre o tema.

A reunião de todos os membros da família em torno desse projeto criou uma escola, “A chave do tamanho”¹⁷, que, por décadas, sustentou e sustenta a aplicação das teorias de Jean Piaget em educação. Este envolvimento familiar permitiu que Lauro de Oliveira Lima viajasse por todo o Brasil ministrando cursos de Dinâmica de Grupo e divulgando seu método psicogenético.

Em São Paulo Lauro teve uma atuação marcante, sobretudo junto ao SENAC (Serviço Nacional do Comércio). No ano de 1973, no SESC (Serviço Social do Comércio), realizou seu primeiro curso de Dinâmica de Grupo sendo “[...] indicado por Décio Zemiratto, que já conhecia o trabalho de Lauro através do livro *A Escola Secundária Moderna*”(BELLO, 1995, p. 37).

Lauro de Oliveira Lima também abriu espaço em sua vida para dedicar-se à política, pois estava “convencido de que o esforço teórico dos educadores sem poder político era uma inutilidade” (BELLO, 1995, p.38). Assim, no ano de 1982, decidiu candidatar-se a uma cadeira de Deputado Federal pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e, em 1984, pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro), com apoio do PT (Partido dos trabalhadores). Não conseguiu eleger-se em nenhum dos dois pleitos; como candidato, foi um verdadeiro desastre e sua personalidade prevaleceu: homem honesto, sem espírito político.

Homenagens não faltaram a Lauro de Oliveira Lima, por sua dedicação à educação, dentre elas, a condecoração do Grau de Grande Oficial do Corpo de Graduados Especiais da

¹⁷ Expressão retirada de um dos livros de Monteiro Lobato, que segundo Lima (1981) expressa a filosofia pedagógica que norteia a escola, pois como a experiência pedagógica que desenvolveu pretende-se acionar o mecanismo (a chave) do desenvolvimento mental (do tamanho).

Ordem Nacional do Mérito Educativo, em 1993; comenda do Centenário da Prefeitura Municipal de Limoeiro do Norte, em 1997; e a medalha Justiniano de Serpa, pelo Governo do Estado, em 2004; obteve também o título de Cidadão Fortalezense, concedido pela Câmara Municipal de Fortaleza, em 2008.

De acordo com Ana Elisabeth Santos de Oliveira Lima¹⁸, Lauro hoje vai diariamente à Escola “A chave do Tamanho”, mas já não dá aula aos professores, apenas observa e comenta com a mesma tranquilidade aquilo que gostaria que fosse discutido com os professores.

3. Quadro geral da teoria de Lauro de Oliveira Lima

Na obra de Lauro de Oliveira Lima conviveram sempre a crítica e a indignação, dosada por um senso de humor, diante de um sistema educacional, que, segundo ele, vem repetindo os mesmos erros de décadas: “[...]a escola brasileira nada ensina, realmente. É uma cerimônia – tipo medieval – que todos realizam, fingindo autenticidade para obter certo nível na escala social” (LIMA, 1974, p. 8).

De acordo com Bello (1985), Lauro de Oliveira Lima denuncia que o grande problema da educação brasileira é falta de uma didática que permita a formação adequada de indivíduos que serão capazes de planejar para o futuro. Ainda ressalta que a maioria dos educadores nem sequer tem conhecimento dos novos processos didáticos, desenvolvidos a partir de descobertas científicas recentes em relação ao desenvolvimento humano.

Os argumentos, críticas e apontamentos feitos por Lauro de Oliveira Lima, acerca da educação brasileira e dos métodos usando pelos professores em sala de aula, têm como base as teorias epistemológicas de Jean Piaget. De acordo com Lima (1981) a experiência consiste em colocar nas práticas escolares as concepções de desenvolvimento humano decorrente das descobertas de Jean Piaget, o que se chama Método Psicogenético.

A pedagogia Piagetiana deve ser inventada pelos educadores: assim como um biólogo não ensina pecuária, do mesmo modo, J. Piaget não ensina pedagogia; não existe método piagetiano: o que se pretende é criar um processo pedagógico baseado nas teorias do mestre

Segundo Lauro de Oliveira Lima (1995), muitos estavam mergulhados e empolgados pelos problemas pedagógicos, tentando novas experiências a partir das idéias da então designada “escola nova”. A base, até então, era a *Introdução à escola nova*, obra de Lourenço Filho; a orientação era feita por Anísio Teixeira. Todos consideravam J. Dewey (americano) e E. Claparède (europeu) os papas da renovação. Até que chegou em suas mãos um livrinho de um alemão Hans Aebli (*Didatique psychologique*), passando a ser assim a base de todo o seu trabalho.

Com a leitura de Hans Aebli verificamos que, apesar de não ser pedagogo, J. piaget era o desaguador de todos os inovadores em pedagogia, sobretudo de Dewey e Claparède, com a vantagem de, pela primeira vez, poder-se dar sólidas bases científicas aos processos didáticos (LIMA, 1995, p.159).

De acordo com Lauro de Oliveira Lima (1995), os dados científicos levantados pela psicologia da criança e pela epistemologia genética mostra a existência de erros fundamentais na forma de condução do processo escolar; estes erros não foram suprimidos nem mesmo pelas soluções englobadas sob a denominação de escolas novas.

A psicogenética, hoje, descreve com alta precisão, os estágios do desenvolvimento da criança, enumerando as características dos “esquemas de assimilação” de cada um, fato que modifica essencialmente a idéia de currículo e de programas elaborados a partir da lógica interna do conhecimento...

¹⁸ Filha de Lauro de Oliveira Lima e diretora da escola fundada por Lauro a Chave do Tamanho

Segundo Lauro de Oliveira Lima (1982), o método psicogenético consiste em acompanhar, passo a passo, o desdobramento das possibilidades genéticas da criança para apresentar situações que estimulem a construção de estruturas cada vez mais complexas, amplas e mais estáveis. Ele aponta ainda que é necessário criar situações, graduadas e sequenciais, de acordo com o estágio de desenvolvimento, em que o comportamento seja, de certa forma, forçado a construir estas estruturas. Ou seja, o organismo só faz o esforço de construir novas estruturas se entrar em desequilíbrio, se tiver que enfrentar um problema.

O professor deveria comporta-se como o sargento treinando os recrutas, numa pista de obstáculos! Sua função é simular situações que desafiem o educando, de acordo com seu nível de desenvolvimento. Não cabe ao professor determinar qual o resultado (...), mas velar para que o recruta enfrente os obstáculos. (LIMA, 1984, p. 32-33).

A concepção que sustenta essas iniciativas (LIMA, 1974) consiste no fato de que, diante de um problema, o homem planeja uma forma de ataque para a solução do problema, ou seja, cria um sistema antecipado da solução que o guiará, racionalmente, durante todo o processo. Seus reflexos não são condicionados como nos testes perguntas-respostas; vão além. O aluno terá que refletir, analisar, trilhar caminhos para se chegar à solução do problema. Resolvido o problema, isso passa a ser experiência e base dos esquemas de assimilação para o próximo problema, desde que esse novo problema não tenha as mesmas características, pois assim deixa de ser desafio, tornando-se exercícios de repetição que, segundo Lauro, se transformam em recursos perigosos de padronização das soluções.

Lauro de Oliveira Lima aponta a dinâmica de grupo como fundamental e básica, pois não vivemos isolados. “Ora, o homem não é social (por instinto): tem que ser socializar (aprender a cooperação). Desta forma, a situação nova (problema) não deve ser proposta ao indivíduo, mas ao grupo” (LIMA, 1982, p.100). A dinâmica de grupo é um processo de permanente confronto de personalidade, de doutrinas e de preconceitos, pois surgem, neste momento, conflitos, ou seja, o mecanismo de autocorreção (equilíbrio). O papel do professor é “manter a bola em campo” e dar assessoria técnica. No jogo, o processo educativo realiza-se espontaneamente” (LIMA, 1982, p.124).

Para Lauro de Oliveira Lima (1982), o professor dentro da sala de aula deve se comportar como um técnico de futebol, tendo a “função” de orientar, dar instruções, corrigir, estimular, porém, não jogar, não fazer parte do jogo. O professor se torna, assim, um agente catalítico, ou seja, sua presença é para estimular e desafiar os alunos a “jogarem”, pois para Lauro, mesmo uma discussão, seja em que nível for, é um jogo. O autor ainda enfatiza a importância do *feedback*, ou seja, a necessidade de uma avaliação da aula pelo aluno e pelo professor, pois assim teriam, ambos, uma forma de auto-aperfeiçoamento contínuo. “Mas para isto é preciso primeiramente renunciarem ao mandarino e transformarem-se em técnicos de futebol...” (LIMA, 1982, p.48).

Segundo Lauro de Oliveira Lima (1974), a escola passa a funcionar como um ambiente em que se resolvem conflitos, confrontos de opiniões de seus membros, demandando assim a eliminação do professor-conferencista e o trabalho em grupo, sendo a mais moderna e eficiente forma de trabalho intelectual, quando bem ordenada. Ele escreve: “[...] antídoto da salvação do professor, a dinâmica revela-se como processo automático de motivação, desafio, cooperação, interesse...” (LIMA, 1974, p.86).

Lauro de Oliveira Lima enfatiza que “[...] atualmente, o professor dispõe de um auditório... os alunos que não apreciam o espetáculo são considerados recalcitrantes”. (LIMA, 1973, p. 32) e salienta que o professor nunca leva a culpa pelo fracasso do aluno; sempre se

entende que o culpado pelo fracasso é o estudante, que não estudou, visto que o professor “passou” todo o conteúdo, a teoria necessária para que o aluno conseguisse “aprender”.

O equívoco que leva alguém a ser contra a teoria consiste em confundir *aula teórica* com *aula de salvação*, coisas inteiramente diferentes. A aula teórica seria a em que a classe, depois de intenso de pesquisa, iniciasse o exame geral de todo o trabalho, ordenando as conclusões através de um princípio unificador para utilizá-las na próxima pesquisa. É um erro conceitual chamar de *teórica* uma aula só pelo fato do professor usar o método expositivo, comprovadamente obsoleto e antinatural. Aliás, em geral, não é para expor teorias que o professor usa suas aulas expositivas, mas para enumerar fatos, como se passasse um filme para a classe (LIMA, 1974, p. 207).

Neste excerto, nota-se claramente o apelo de Lima aos métodos ativos que tornam o aprendizado efetivo. O educador dissocia a aula teórica de métodos reconhecidamente passivos, como o que chama de “salvação”, que está relacionado a certas aulas com base na linguagem oral.

Lauro de Oliveira Lima, para aprofundar este ponto, apresentou, em “dez mandamentos”, o Método Psicogenético. São os seguintes.

- 1 - Não ensine: provoque a atividade da criança (algo parecido com a brincadeira tradicional de "adivinhação");
- 2 - Leve as crianças a discutirem entre si a situação proposta e respeite suas conclusões, mesmo que "erradas" (a solução dada pelas crianças corresponde ao seu nível mental);
- 3 - Não trabalhe na base da linguagem (sendo um produto social assimilado por imitação, a linguagem nada diz sobre o verdadeiro nível de desenvolvimento da criança);
- 4 - Não prestigie a memorização: o melhor resultado é o que demonstrar capacidade de inventar e descobrir (mesmo que, do ponto de vista do professor, a solução seja errada);
- 5 - Comporte-se como técnico do time de futebol: estimule, sugira, critique, mas não jogue (o jogo é das crianças);
- 6 - Use como "material" o que existir no mundo da criança (seja ela de uma favela ou de um bairro grã-fino);
- 7 - Sempre que a criança superar um patamar, complexifique a situação (sem isto, a criança se "especializa" na solução obtida);
- 8 - Na alfabetização utilize as marcas e logotipos que estão espalhados pela cidade e são utilizados no dia-a-dia da família (não se prenda às cartilhas);
- 9 - Organizar as crianças em grupos (pode até tomar como modelo inicial o escotismo), deixando que elas criem as regras de convivência (educação moral e cívica é democracia);
- 10 - Leve as crianças a compreenderem o que fizeram ("tomada de consciência"), quer a atividade seja motora, verbal ou mental (incluindo, aí, os atritos surgidos entre as crianças). (BELLO, 1995, p. 67-68).

Os “dez mandamentos” ressaltam uma pedagogia da atividade com base nas atividades coletivas. As quatro sentenças iniciais revelam uma teoria da atividade como fundamento do método: a ação da criança como ponto principal (item 1), a solução dos problemas pelos alunos (item 2), a defesa da invenção com a crítica à imitação (item 3) e, finalmente, a desvalorização da memorização em prol da capacidade de descoberta (item 4).

O quinto item ou mandamento insiste na posição do professor como técnico de futebol, que deixa somente às crianças a experiência do processo de aprendizado.

As ferramentas para o trabalho de ensino são especificadas nas sentenças 6, 7 e 9: na primeira, argumenta-se pela procura do material pedagógico na própria mundanidade da criança; na segunda sustenta-se o recurso à complexificação progressiva das atividades infantis e, na terceira, afirma-se a vantagem de se trabalhar com grupos.

O oitavo mandamento, com foco na alfabetização, explora o uso do contexto social da criança para sua primeira familiarização com a língua escrita; antecipa, talvez, o conceito de “letramento social e escolar”, desenvolvido apenas recentemente com profundidade pela pedagogia e pela linguística.

O mandamento final, na tradição das ideias freireanas e escolanovistas, afirma a necessidade da conscientização por parte dos estudantes. Sejam quais forem as ações, motoras ou mentais, deve-se tornar consciência delas.

Como se vê, o caráter da educação defendida por Lima firma-se no princípio de atividade, coletividade e autonomia. Ele reencontra, assim, a teoria de Paulo Freire apresentada no Brasil no fim da década de 1960: a educação não deve ser uma fase de preparação para a liberdade, mas a “prática da liberdade” em si mesma (FREIRE, 1999)

3 Considerações finais

Lauro de Oliveira Lima nos faz repensar nossa prática através de suas críticas e do empenho criativo com que exerce a atividade de educador. Para ele, “ficar o professor na frente da classe a recitar seu programa (como se estivesse ensinando algo) é obsoletismo pungente. A vontade que se tem é de emprestar-lhe um gravador para poupá-lo da humilhação nos vinte anos seguintes” (LIMA, 1973, p. 57).

No entanto, ele não apenas critica, como mencionamos em toda sua obra traça caminhos, aponta possíveis soluções para os problemas constatados, visivelmente presentes nas salas de aula.

Ao analisar a frase de Mc Luhan em seu livro *Mutações em educação segundo Mc Luhan* (1973), sem dúvida o livro de maior repercussão e o mais vendido de toda sua obra, Lima diz: “(...) as escolas dispensam, mais e mais, energias diversas preparando os escolares para um mundo que já não existe” (LIMA, 1973, p. 14). Assim, ele traz uma questão que, apesar de ser constantemente discutida nos meios pedagógicos, continua sendo um motivo de sérias preocupações pelos educadores mais conscientes. No entanto, Lauro de Oliveira Lima ressalta que a escola “institucionalizada” deve preparar os esquemas mentais dos alunos para que, de forma crítica, possam enfrentar o mundo novo que terão que conviver e que nós educadores não sabemos qual vai ser.

Sabemos que toda reflexão não apresenta conclusões definitivas, mas propicia um levantamento de novas indagações para a continuação da pesquisa; desta forma, este artigo apresenta uma conversa inicial para que nós, educadores, possamos refletir sobre a obra de Lauro de Oliveira Lima, uma obra tão vasta rica e atual, de um educador que, baseado na epistemologia genética de Jean Piaget, criou e colocou em prática seu método, autorizado pelo próprio Piaget.

Em seu trabalho sobre a obra de Lima, Bello (1985) afirma:

Só agora, depois de ‘*passar*’ pelos livros de Lauro de Oliveira Lima, tenho condições de entender a frase do professor Osmar Fávero: “*Lauro de Oliveira Lima é um cavalo de prado preso na cocheira*”. Suas idéias e seus trabalhos não são sequer reconhecidos e muito menos discutidos pela comunidade acadêmica. Com exceção de um livro *Mutações em educação segundo Mc Luhan*, sua obra passou despercebida para a maioria (p. 80).

À constatação acima, acrescentamos que mesmo as práticas de dinâmica de grupo, hoje bem mais populares do que nas décadas anteriores, são aplicadas por professores que desconhecem as idéias de seu principal teórico brasileiro. Caberia, certamente, indagar quais são os motivos pelos quais um autor com um papel tão essencial para a pedagogia brasileira permaneça esquecida.

Entretanto, esse esquecimento que nos forçou a escrever um artigo por meio apenas de livros do próprio autor e de poucos textos de comentário (somados, vale registrar, a informações obtidas junto à própria família Oliveira Lima), começa a ser, gradualmente, eliminado.

A esperança é a de que este trabalho, apesar de sua extrema delimitação a aspectos biográficos e a pequenos destaques aos pontos centrais da teoria, venha a contribuir para um estímulo ao trabalho com a teoria de Lauro de Oliveira Lima nos cursos de graduação em Pedagogia.

Referências

BELLO, José Luiz de Paiva. **Lauro de oliveira lima: um educador brasileiro**. 1985.188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/CP/UFES. Vitória - ES, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Lauro de Oliveira. (1962). **A Escola Secundária Moderna: Organização, Métodos e Programas**. Petrópolis-RJ: Vozes, Coleção: Prospectiva, volume 1.

_____. (1973). **Mutações em Educação Segundo Mc Luhan**. Petrópolis-RJ: Vozes. Coleção: Cosmovisão, volume 1, [ampliada].

_____. (1974) **Escola no Futuro: Orientação para os Professores de Prática de Ensino**. . Petrópolis-RJ: Vozes, 1974[revisa e ampliada].

_____. (1981). **Uma Escola Piagetiana**. São Paulo: Paidéia/ com co-autoria de Ana Elizabeth Santos Lima).

_____. (1982). **Pedagogia: reprodução ou transformação**. São Paulo: Brasiliense. Coleção: Primeiros Vôos, volume 9.

_____. (1984). **A Construção do Homem Segundo Piaget (Uma Teoria da Educação)**. São Paulo: Summus. Coleção: Novas Buscas em Educação.

_____. (1985) **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense. Coleção: Primeiros Vôos, volume 21.

_____. (1995). **Para que Servem as Escolas?** Petrópolis-RJ: Vozes.

SAVIANI, Dermeval. **O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência**. Educ. e Filos., Uberlândia, v. 21, n. 42, jul./dez. 2007.

A ESTIMULAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE COM CRIANÇAS ESPECIAIS

Helen Taine Amaro¹⁹
Prof^a Ms. Barbara Barros Rodrigues Chacur²⁰

RESUMO

A presente pesquisa discute alguns aspectos que envolvem processo de estimulação com crianças de uma sala de educação infantil, com alunos com necessidades especiais. O trabalho procurou esclarecer sobre o que é este termo estimulação, qual seu propósito na educação infantil, na tentativa de verificar se esta é importante e eficaz para o desenvolvimento pleno da criança. Tendo como bases o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995). Trata-se de um estudo de caso que acontece durante o decorrer do ano de 2011, com observações feitas na APAE de Nova Odessa-SP e tem como objetivo relatar como é a rotina de uma sala de Educação Infantil, como é realizado o processo de estimulação com as crianças e se há benefícios, em quais condições deve ser realizada a estimulação, indicar recursos aos quais podemos recorrer ou utilizar para garantir a estimulação na criança, ou seja, saber qual a real necessidade da criança para eventual processo de estímulo, na busca pelo seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil - Educação Especial - Desenvolvimento - Estimulação Essencial.

ABSTRACT

This study discusses some aspects that involve the stimulation process with children in a kindergarten room with students with special needs. The paper sought to clarify what this term stimulation, what is his purpose in early childhood education, trying to see if this is important and effective for the full development of the child. Taking as basis the National Curriculum for Early Childhood Education (1998), Law of Directives and Bases of National Education (1996), and the Educational Guidelines on Early Stimulation (1995) among others. This is a case study that will happen during the course of 2011, with observations made in APAE and Nova Odessa-SP aims at reporting routine as a kindergarten room, as the process is performed stimulation with the children and if there are benefits, what conditions should be performed, what resources we can use or be used to ensure stimulation of the child, know what the real needs of the child to process any stimulus in the search for its development.

Keywords: *Early Childhood Education - Special Education - Development - Essential stimulation.*

1 Introdução

O trabalho visa apresentar uma reflexão sobre os aspectos relativos à Educação Especial, bem como mostrar a importância da responsabilidade do educador e de toda sua

¹ Aluna do curso de Pedagogia 2011, Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa, SP, Brasil. (e-mail helen_invis@yahoo.com.br)

² Mestre em Educação – UNISAL leciona e coordena o curso de Pedagogia nas Faculdades Network – Nova Odessa – SP (e-mail: bbcrodrigues.alunos@gmail.com). Diretora do Departamento de Ensino Fundamental, Secretaria da Educação – Nova Odessa.

ação pedagógica em proporcionar o bom desenvolvimento no processo de estimulação específica para cada criança especial, mais exclusivamente na primeira infância. Portanto, nesse trabalho realizo um estudo de caso, com observações numa sala de educação infantil, composta por crianças especiais com idades mistas, que vão de 02 a 06 anos, onde o processo de estimulação ocorre de forma constante, através da rotina, exploração dos espaços físicos, exploração do próprio corpo, texturas, sensações, brincadeiras, música, dança, educação física, apoio técnico e clínico, entre outros aos quais citarei no decorrer do trabalho.

A pesquisa também prevê apontar um olhar direcionado para as famílias dessas crianças, como tentar constatar, qual a expectativa que elas têm de seus filhos, se as vêem pelo paradigma da deficiência, ou as enxergam a partir de suas capacidades, ainda que pequenas, e se promovem atitudes de incentivo ao seu desenvolver.

2. Referencial teórico

De acordo com o artigo 29 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (título V, capítulo II, seção II) [1] a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) [2], ela tem como objetivo assegurar o desenvolvimento integral da criança como um todo.

Este sem dúvida é um direito que todas as crianças têm de explorar o mundo, brincar, interagir com o meio, e com o outro da melhor maneira possível, enfim que ela receba não somente os cuidados essenciais a sua sobrevivência, como alimentação e higiene, mas também os cuidados afetivos, pedagógicos, ou seja, uma atenção voltada em seu benefício, estimulando-a para o seu amplo desenvolvimento.

De acordo com Bujes (2001) [3], 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.

Sendo assim, esta estimulação, também deve ser considerada necessária para as crianças especiais em idade pré-escolar, desde que trabalhadas de formas específicas, direcionada para suas reais necessidades.

Em relação ao aspecto histórico da Educação Infantil, ela foi difundida a partir do ano de 1899, neste período houve implicações e interesses que influenciaram a Constituição das Instituições Pré-escolares no país.

Segundo Kuhlmann (2004) [4] a concepção de Educação para a Infância era apenas relacionada ao aspecto assistencialista, movida pela conjunção de interesses políticos, sociais e religiosos.

Ainda, segundo Kuhlmann (2004) [4] além dessa composição também houve o fator econômico, ocorreu um amplo aumento na urbanização das cidades, com isso constituiu-se assim uma sociedade capitalista, onde surgiram diversos movimentos feministas, que lutaram pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais, o que acabou propiciando um grande movimento em luta pela democratização da educação pública no Brasil, garantindo a conquista da Constituição de 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado (artigo 205).

Porém com o surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil, as creches e pré-escolas passaram a atender uma grande demanda de crianças. No entanto, a concepção de educar naquela época se resumia muito mais a um caráter filantrópico, devido à grande parcela da população pertencer às classes pobres, era voltada preferentemente para os cuidados com higiene e alimentação, do que propriamente o educar.

Conforme explicita Oliveira (2001) [5]:

“Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação”. (OLIVEIRA. 2001, p.17).

A escola era, portanto uma “continuidade do ambiente familiar” servindo como um complemento, ou até mesmo substituindo a educação dada pela família.

Conforme esclarece Bujes (2001) [3] sobre o surgimento das escolas infantis:

“[...] uma série de idéias sobre o que constituía uma “natureza infantil”, que de certa forma traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios mais pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos”. (BUJES. 2001 p.15).

Para as crianças de classes mais elevadas, ou seja, crianças elitizadas, o atendimento às instituições era diferenciado, era proposta, uma educação estimuladora, propulsora para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

Portanto, em relação à creche no Brasil, temos como parâmetro uma perspectiva política. Pois apenas, quando o movimento das classes médias, mobilizaram em procurar atendimento em creche para seus filhos, é que esta instituição ganhou força suficiente, capaz para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, comprometida com o desenvolvimento total e com a estrutura de conhecimento pelas crianças pequenas (Spodek *et al* Saracho *et al* Oliveira, 1998) [6].

Elaborar uma proposta pedagógica, orientadora do trabalho realizado em pré-escolas, mais precisamente em escolas especiais, requer que se investigue como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento, e como os parceiros de interação da criança com ela constroem novos significados.

No entanto sabemos que creche e pré-escolas são fundamentais de alguma maneira para o desenvolvimento da criança, as experiências de aprendizagem, sobretudo devem sempre ter um objetivo e um valor específico.

Porém quando falamos de crianças com necessidades especiais, é imprescindível que esta seja estimulada desde muito cedo, ou seja, a partir do momento que é diagnosticado nela alguma patologia, ou mesmo quando detectado atrasos na linguagem, dificuldades motoras ou retardo em seu desenvolvimento mental. Reafirmo que essas crianças não podem ser tratadas como fracassadas, não devem ser excluídas, nem rejeitadas.

Devemos ter consciência que elas têm capacidade sim de se desenvolver, e quanto mais cedo estimulá-la melhor será, pois, todas as crianças são capazes de aprender e de se relacionar.

É necessário que na Educação Especial as atividades sejam mais direcionadas para cada criança, que o professor ensine seus alunos, não de uma maneira homogênea e igualitária, mas diversificada. Tendo a concepção de que todos vão aprender, acreditando que as “dificuldades” serão sanadas. Cada criança deve ser pensada em sua singularidade, de acordo com sua cultura, identidade, e no seu ritmo de aprendizagem. Desta forma resalto a importância do uso estratégias diferenciadas e específicas para a necessidade dos alunos.

O professor deve usar vários recursos, para que a criança compreenda determinado conteúdo trabalhado, deve explorar com ele objetos, movimentos, sensações, enfim que suscite seu aprendizado, ou mesmo sua capacidade de absorver a informação, para que ela

possa ser estimulada de forma prazerosa e agradável, sem traumas e privação. Pois é na Educação Infantil, o momento de deixar que a criança perceba seu corpo, o mundo que a cerca, através de estímulos, movimentos, sons e experimentações.

Na Educação Especial não é diferente, basta que as impulsionemos para tais ações, apenas adaptando maneiras pra que isso ocorra de um modo mais agradável e natural possível, pois cada criança tem um jeito único de aprender, e é nisso que temos que pensar.

Segundo Mazzota (2003) [7], a Educação Especial é definida como modalidade de ensino, que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidade educacionais especiais”.

Ainda segundo Mazzota (2003) [7], entende-se que tais necessidades educacionais especiais, decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida.

Diante desta última afirmação de Mazzota, fica claro que a escola regular ainda não está “totalmente” preparada para receber e atender alunos especiais, os professores muitas vezes não estão preparados para lidar com alunos especiais, isto se dá por diversos fatores, isto é, despreparo profissional, salas com o número de alunos excedido, ou mesmo o desconhecimento da deficiência do aluno, ou até mesmo medo de achar que não é capaz de ensinar aquela criança, enfim entre outros e vários motivos. No entanto, não é pretensão discutir nesse artigo a inclusão em escola regular, mas o que quero dizer é que a escola regular precisa qualificar-se para receber este aluno. Acredito que o aluno com necessidades especiais deve frequentar a escolar regular e que esta possa atendê-lo em sua necessidade.

Assim conforme explicita Peterson (1987) [8] citado por Spodek e Saracho (1998) [9], “todas as crianças são capazes de aprender”. Muitas vezes o fracasso de uma criança reflete a falha de professores e especialistas em escolher atividades não tão apropriadas. Não é intenção generalizar nem julgar as escolas, objetivo não é condenar as redes regulares de ensino, nem tampouco ser contra as leis sobre a Inclusão, mas sim trazer uma reflexão no âmbito da Educação Especial por meio de pesquisa, que possa ajudar a repensar o tema.

De acordo com o artigo 58 da LDB (capítulo V) [1] a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Ainda, segundo a LDB (Leis Diretrizes e Bases 9394 de 1996) [1], de acordo com o Art. 58 § 2º, o atendimento educacional deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua total integração nas classes comuns de ensino regular.

Percebemos neste trecho da LDB, que mesmo que a escola tenha um ideal de inclusão, ainda sim existem ressalvas, pois não são “todas” as crianças que podem ser realmente incluídas nas redes comuns de ensino. As crianças com necessidades especiais mais comprometidas, ou seja, mais graves, serão e necessitam ser atendidas em Escolas Especiais, com intuito de proporcionar condições adequadas e favoráveis ao seu desenvolvimento sejam elas nas dimensões física, emocional, cognitiva e social, tudo de modo a garantir lhes uma evolução tão normal quanto possível.

Como consta ainda no Art. 58 § 3º a oferta de Educação Especial é dever constitucional do Estado. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação, nos faz crer que a intervenção no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, deve acontecer o quanto antes. São crianças que em virtude de suas condições específicas, necessitam de um atendimento especializado.

Sendo assim, é de extrema importância que professores infantis, entre outros profissionais que atuam em escolas de educação especial, ou mesmo em Centros de Educação Infantil, tenham conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, na busca por possibilidades, meios que priorizem e impulsionem o desenvolvimento integral dessas crianças, ou na prevenção de deficiências que possam ser adquiridas futuramente, devido à falta de estimulação.

Conforme explicita o documento de Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995, p. 11) [10] a expressão Estimulação Essencial, também é denominada por Estimulação Precoce, ou mesmo pelo termo Intervenção Precoce, a adotar-se pelo uso das duas últimas terminologias, se caracteriza por: "Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo".

Para que se obtenha sucesso nas atividades de estimulação precoce é importante que técnicas e procedimentos de avaliação e de intervenção sejam selecionados com cuidadosa atenção, em função das características de cada criança e das particularidades e peculiaridades de seu ambiente de convivência.

A família tem um papel fundamental para que a criança progrida. Os pais precisam receber apoio e orientação sistemática dos profissionais envolvidos, individualmente ou em grupo, como forma de assegurar a continuidade do trabalho no lar, e não deixar que esta apenas aconteça no ambiente escolar, assumindo também a responsabilidade que tem sobre seus filhos e pelo desenvolvimento global da criança especial.

O educador é indispensável para a implantação do programa de estimulação precoce. Ele pode realizar tarefas de avaliação e de intervenção sempre que receba orientação ou supervisão nos aspectos atinentes a outras especialidades.

Ser um portador de necessidades especiais é ser raro, único, excepcional, porém falar da Educação Especial, e suas diversas formas e especificidades de atendimento que esta proporciona, determina antes, fazermos uma reflexão acerca da história de pessoas com necessidades especiais, bem como incita ao seu tratamento (Mazzotta 2003) [7].

No decorrer da história da educação de crianças especiais até o século XVIII, a idéia a respeito da deficiência era praticamente que estas eram associadas ao misticismo. Conforme explicita Mazzotta (2003) [7], o conceito de diferenças individuais não era compreendido, muito menos avaliado, o fato é que a deficiência causava na sociedade um grande temor, a falta de conhecimento sobre esta, contribuiu muito para que as pessoas deficientes, por serem "diferentes", fossem marginalizadas, ignoradas. Estas eram tratadas com desprezo, muitas vezes isoladas do convívio social.

Houve assim, um consenso social no tratamento de deficientes como seres incapazes de realizar quaisquer funções sozinhos, sendo considerados como inválidos e incapacitados, foram subestimados e segregados a uma condição de completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender as necessidades individuais específica dessa população. Os deficientes além de já sofrerem com o preconceito ainda tinham que conviver com o descaso total de serviços vitais como os de saúde, escola entre outros.

Por outro lado com os avanços da ciência, a sobrevivência de crianças aumentava, pois até então morriam prematuramente, especialmente quando fragilizadas pelas suas deficiências. Com o progresso das ciências, medicina, neurologia, psicologia, pedagogia entre outras aumentaram as possibilidades de vida dessas crianças, passando então a haver indicativos de que é possível prevenir ou minimizar as deficiências.

Assim, atualmente há um aumento na quantidade e importância dos programas e grupos de Estimulação Precoce. Cabe dizer que a estimulação que a criança recebe desde o

nascimento, e em seus primeiros meses de vida é indispensável, pois este período é considerado primordial ao desenvolvimento humano.

Segundo Rizzo (2006) [11] a estimulação essencial, aqui chamada por estimulação precoce, reside em incentivar a criança a realizar um exercício natural, de sua própria iniciativa, ajustado as suas possibilidades físicas, motoras do momento. A estimulação deve produzir, na criança, uma resposta de mobilização de esforço voluntário para alcançar um fim determinado pelo seu próprio interesse.

Todos os momentos são propícios a estimulação, vale também salientar que não são apenas as crianças especiais que necessitam ser estimuladas. Entretanto na presente pesquisa foco apenas crianças com necessidades educacionais especiais.

A estimulação é um processo que permite a criança atingir novas fases de desenvolvimento, pois propicia que ela experimente e conviva com pessoas que a cercam, gerando assim experiências enriquecedoras.

Rizzo (2006) [11] ressalta que interagindo com a criança, estimula-se o desenvolvimento da inteligência, fazendo com que o bebê desenvolva o comando ou direção de suas respostas motoras aos seus intentos que gradativamente, vão-se tornando atos conscientes. A intermediação do adulto na mobilização de seus esforços é essencial ao seu crescimento.

Ainda segundo explicita Rizzo (2006) [11], a estimulação é essencial ao desenvolvimento pleno e harmonioso da criança, atua também sobre todas as funções psicomotoras, impulsionando até mesmo o desenvolvimento afetivo da criança.

Para Pieczkowi (2005, p.3) [12], quando falamos na estimulação com crianças especiais, é importante que os profissionais responsáveis pelo cuidado com a criança, ou mesmo os pais (intermediadores), selecionem estímulos apropriados para os pequenos, descartar os impróprios, ou aqueles que dependendo do grau de deficiência seja impossível de realizar, é fundamental criar estratégias de estimulação reabilitadoras, que impulsionem a criança a realizar as atividades de forma prazerosa e acima de tudo com êxito.

Conforme ressalta Mazzota (2003) [7], em 1854, foi fundada por D. Pedro II, a primeira escola especial destinada a crianças cegas, através do Decreto Imperial nº 1.428, esta, portanto instalada na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente com o nome de Instituto Benjamin Constant – IBC, um consagrado professor de matemática da época.

Também foi D. Pedro II, que pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, três anos após a fundação de Instituto Benjamin Constant, fundou no Rio de Janeiro o, Imperial Instituto dos Surdos - Mudos, porém após cem anos de sua fundação, ou seja, em 1957, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passaria a se chamar de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Logo mais adiante, nesta linha cronológica ainda exposta por Mazzota (2003) [7], em 1926, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, nascia mais um Instituição, criado por um casal de professores, Tiago e Johanna Wurth, denominada Instituto Pestalozzi, introduziu no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares” baseados em conceitos europeus, esta por sua vez, cuidava mais precisamente de crianças com deficiências mentais, no entanto em 1927, este foi transferido para a cidade de Canoas, também no Rio Grande do Sul, hoje existem muitas outras unidades espalhadas pelo Brasil, intensificando a organização de serviços destinados a deficientes mentais.

No dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a APAE. Entre os fundadores, os principais nomes: Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho, Juracy Lameira e Alda Neves da Rocha Maia, juntamente com a parceria e apoio de outros pais interessados.

Teve como primeiro presidente Almirante Henry Broadbent Hoyer.

A seguir, ainda me baseando, na história da APAE, porém agora focando na instituição de pesquisa: a APAE de Nova Odessa passo a contar um pouco dessa história.

A APAE caracteriza-se como uma sociedade de direito privado, sem fins lucrativos, fundada em 21 de agosto de 1980 com seu estatuto registrado sob N.º 86601, folha 287 livro A do Cartório de Notas e Ofícios, CNPJ sob o N.º 51-413-631/0001-73, filiada à Federação Nacional das APAES, sob o certificado nº 644 de 11 de junho de 1988, é mantenedora da Escola de Educação Especial Apae de Nova Odessa, situada à Rua José de Camargo, nº 26 – Parque Residencial Klavin região urbana da cidade de Nova Odessa – São Paulo.

A APAE de Nova Odessa pode ser considerada uma escola de educação especial, destinada a prestar atendimento educacional especializado a crianças, adolescentes e adultos com deficiências: intelectual e ou múltipla, receptivas, expressivas, deficiências integrativas e/ou patologias associadas a esta, transtorno invasivo do desenvolvimento, e múltiplas deficiências.²¹ Porém ainda este ano de 2011, a APAE também passou funcionar como um Centro Integrado de Atendimento às crianças das escolas municipais de Nova Odessa, em contra turno ao período que elas estudam, tendo como principal objetivo minimizar ou mesmo sanar as dificuldades dessas crianças, auxiliando no processo de aprendizagem, a partir de atendimentos com pedagoga, fonoaudióloga, psicóloga e psicomotricista.

No entanto, focando na Escola Especial, os níveis e modalidades de ensino, bem como os programas educacionais da entidade se dividem em:

- Educação Infantil que se caracteriza como sala Estimulação Precoce, de 02 a 06 anos;
- Ensino Fundamental, de 06 a 14 anos;
- Ensino Fundamental Sócio Educacional, de 15 a 30 anos;
- Sócio Ocupacional, acima de 30 anos;
- Educação Especial para o mercado de trabalho, que visa em iniciar para o mercado de trabalho e qualificação para o mercado de trabalho;

A Escola de Educação Especial APAE Nova Odessa, mantém atendimentos aos alunos organizados em classes de acordo com a idade cronológica e nível de desenvolvimento e desempenho, após passarem por avaliação diagnóstica interdisciplinar com número de alunos por classes, variando de acordo com a capacidade física e patologias do educando.

Educação Infantil aqui também caracterizada como Estimulação Essencial de 02 a 06 anos, é destinada ao atendimento de crianças portadoras de deficiências integrativas e/ou patologias associadas a estas, deficiências receptivas, expressivas e múltiplas deficiências. Compreendem o desenvolvimento de atividades educacionais, para crianças que necessitam de estimulação para aceleração de desenvolvimento, minimizando dificuldades através da utilização de métodos, técnicas e recursos especiais, incluídos em uma programação curricular mais próxima da realidade comum a todas as crianças, esta também oferece atendimentos específicos e terapêuticos para os alunos.

3 Metodologia

A pesquisa de campo, bem como as observações, foi realizada durante os meses de agosto a outubro de 2011, na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade de Nova Odessa, no Estado de São Paulo, numa sala de Educação Infantil, mais propriamente dita, sala de estimulação, que tem como objetivo geral proporcionar condições adequadas e favoráveis ao desenvolvimento amplo de seus alunos seja elas nas dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais.

²¹ Atualmente a APAE também funciona como Centro de Atendimento para crianças incluídas na rede regular de ensino no período oposto ao escolar.

Trata-se de uma sala com seis alunos com idades entre dois a seis anos, com quatro meninos e duas meninas, os alunos Alex, Rodrigo e Maria possuem deficiência mental, onde de acordo com a Política Nacional de Educação Especial do MEC (2000, p.16) [13], caracteriza-se, em registrar um funcionamento intelectual geral, abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde, segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Vale salientar que a aluna Maria²² faz uso de cadeiras de rodas.

Os alunos Marcos e João possuem Síndrome de Down, que de acordo com Stratford (1997, p.47) [14], é uma síndrome que ocorre durante a fertilização, onde acaba-se fertilizando um par extra do cromossomo 21 no núcleo de todas as células, ou seja, ao invés de dois, possuem três destes cromossomos específicos, esse tipo de síndrome de Down é denominado de trissomia (três cromossomos 21).

E por fim, a aluna Sofia que é autista e, conforme o CID-10 da Organização Mundial da Saúde [15] classifica-se como F84. 0 “Autismo Infantil”:

“Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).” FONTE: http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/webhelp/f80_f89.htm#F84 Acesso em 21/10/2011.

As crianças têm 02 aulas de Educação Física por semana, nas quais são trabalhadas o corpo, o reconhecimento deste no espaço, localização, lateralidade, coordenação motora, através de movimentos, exercícios, sensações e brincadeiras.

A APAE de Nova Odessa, também oferece atendimento médico com um Neurologista, que se responsabiliza pelo histórico clínico dos alunos e pela orientação da equipe quanto aos aspectos médicos no processo que viabiliza o atendimento aos educandos.

A sala ainda conta com um grupo de apoio técnico e clínico, de Terapia Ocupacional que por sua vez, trabalha as chamadas AVDs (Atividades de Vida Diária), que se concentra em trabalhar de forma adaptável e funcional para a criança, em realizar tarefas diárias com o máximo de independência possível, como, escovar os dentes, tomar banho, vestir roupas, enfim, coisas que fazemos no dia a dia.

Também conta com atendimento em grupo com a Fonoaudióloga, que tem a atribuição de identificar as diversas disfunções de linguagem para melhoria das funções e aprendizagem nos diferentes contextos de comunicação.

Com a aluna Maria por se tratar de ser usuária de cadeira de rodas a Fisioterapeuta, faz exercícios de alongamento dos membros, como braços e pernas, massagens, pois a aluna Maria possui seu corpo muito enrijecido, com pouca mobilidade, necessitando então desses procedimentos e técnicas para relaxar.

Marcos faz atendimentos fisioterápicos, para melhoria da marcha, alongamentos dos membros e massagens.

A observação de campo teve início no dia 26/08/2011, sexta-feira, com ajuda da professora Lorena que por sua vez é muito dinâmica e criativa.

²² Todos os nomes de utilizados são fictícios (de alunos e professores)

Ela divide as disciplinas: Português; Matemática; Educação Artística; História e Geografia e também Ciências, uma para cada dia da semana, como formas de viabilizar e focar o processo de estimulação, coerentemente com a determinada disciplina, no entanto há dias que esta rotina pode ser alterada.

A professora Lorena iniciou a rotina com os alunos sentam em roda. Na roda ela canta juntamente com as crianças. Os alunos fazem os movimentos das músicas, observei que elas têm a professora como espelho, pois eles olham pra ela para realizá-los.

Logo depois teve o grupo com a Fonoaudióloga; ela contou uma história fazendo o uso de uma televisão construída pela professora com ajuda dos alunos, feita basicamente de papelão, onde ao lado da televisão tinha uma manivela a qual os alunos giravam conforme a história prosseguia, eles participaram e gostaram muito da história.

Também teve a apresentação de um teatro de sombras, a história foi a “Os três porquinhos”, tratava-se um quadro comum com um pano branco pregado em suas bordas, também construído pela professora e alunos, com uma luz ao fundo refletindo as imagens, os alunos se divertiram muito, depois que a Fonoaudióloga contou a história, eles a puderam recontar. Isso tudo achei bem interessante, trabalharam a linguagem e comunicação.

29/08/2011 segunda-feira:

Neste dia as crianças tiveram aula de Educação Física e o professor José propôs uma atividade dentro de um tambor gigante cheio de bexigas, com objetivo de percepção de corpo, ou seja, uma atividade direcionada a parte de estimulação sensorial.

Ele estourava as bexigas, alguns alunos achavam engraçados, outros tinham medo por causa do barulho, porém ele dizia que o choro fazia parte do processo.

Logo depois da Educação Física os alunos foram para o lanche, voltaram e foram ao banheiro, escovar os dentes.

Ao voltarem, Lorena ensinou a eles uma música nova, referente ao dia das árvores, eles aprenderam a cantar, depois eles se sentaram à mesa para o registro da atividade, ela deu uma folha a cada um, desenhou um tronco de uma árvore com giz de cera, pegou tinta verde e mostrou a eles o que tinham que fazer, carimbar a mãozinha em cima do tronco da árvore, e eles o fizeram, alguns precisaram de ajuda uma vez que entenderam que era para carimbar no meio do tronco.

Essa atividade trabalhou a percepção da sensação da tinta nas mãos, bem como a capacidade de localização e organização no papel.

30/08/20011 – terça –feira:

Na terça-feira teve a segunda aula de Educação Física da semana: o professor pegou um banco do pátio, pediu que eles subissem, andassem sobre o banco, e depois voltassem e descessem.

Num primeiro momento alguns tiveram medo, então ele auxiliou segurando no braço dos alunos, depois deixou que fossem sozinhos, após isso tiveram que passar debaixo do banco.

Com a aluna Maria houve uma adaptação, foi retirada da cadeira de rodas, e colocada em cima do banco então a deslizamos sobre ele, pra ela sentir também a atividade, uma vez que ela não anda.

Essa atividade procurou trabalhar a autoconfiança, também exigindo equilíbrio para atravessar o banco, força para subir nele, e noção espacial, porém para Maria foi uma forma de exploração sensorial.

Ao voltar para sala de aula à professora propôs realizar algumas brincadeiras folclóricas, finalizando o projeto Folclore: as crianças sentaram em roda e brincaram com peteca, bilboquê, vai e vem e pão- vale dizer que os brinquedos foram confeccionados por eles, com mediação da professora, usando materiais recicláveis.

Eles se divertiram muito, e as brincadeiras propostas trabalharam uma série de coisas como, por exemplo, integração, interação, cooperação e diferentes movimentos corporais.

31/08/20011 – quarta –feira:

Neste dia era aula de História, Geografia e Ciências, também dia do grupo de T.O (Terapia Ocupacional), com o Projeto de Atividade de Vida Diária, o mesmo propõe em trabalhar com as crianças a função dos cômodos da casa. O escolhido deste dia foi o banheiro e a proposta de atividade foi observar como os alunos se saiam no mesmo, de forma que eles fizessem tudo sozinhos apenas com orientação, no comando de voz, os alunos João, Rodrigo e Marcos são os únicos que utilizam o vaso sanitário, e conseguem se vestir de forma independente, Maria, Alex e Sofia, ainda faz o uso de fraldas. Ao pedir que escovassem os dentes João, Rodrigo e Marcos foram bem ao abrir a tampinha da pasta de dente, porém ao colocarem a pasta de dente, eles apertaram demais.

A professora suspeita da hipótese que os próprios pais muitas vezes façam atividades por eles, como por exemplo, apertar a pasta de dentes, achando que são incapazes de realizar, ou mesmo para auxiliá-los, acabando por superprotegerem.

A professora ao voltar à sala juntamente com a terapeuta ocupacional, tirou toda a roupa deles e espalhou pelo chão, o objetivo era ver se os alunos reconheciam suas próprias coisas, seus materiais e roupas, e depois guardar na bolsa, Rodrigo e Marcos tiveram facilidade em reconhecer e guardar, mas o João demorou um pouco mais, necessitando que a terapeuta o indagasse sobre suas coisas e assim poder guardar.

01/09/20011 – quinta –feira:

A professora inicia a sua rotina como de costume, com a roda da música, que serve como uma acolhida de início de aula, trabalhando movimentos e expressões corporais e faciais.

Depois do lanche, Lorena propôs um passeio com a “cobra Lili” que é feita de manta acrílica e coberta por tecido, esta cobra tem a finalidade de fazer com que os alunos aprendam a andar em fila, eles a seguram e precisam ficar atentos, pois se o 1º parar, todos param, correndo até mesmo o risco de cair, fazendo um efeito dominó, esta é uma atividade simples, porém exige dos alunos, a tarefa de cooperação e atenção.

Após o passeio a professora levou todos para a brinquedoteca para andar de velotrol, ou motoca: observou se sabiam pedalar, uns sabiam, outros não, passavam em rampas subindo e descendo. Essa atividade trabalhou exploração de espaços, força ao pedalar, coordenação e atenção ao guiar o velotrol.

02/09/20011 – sexta –feira:

Neste dia a professora procurou focar a Linguagem e coordenação motora, fez a rotina. Com roda da música, depois construiu com os alunos uma colméia, em forma de queijo cheio de buracos, feita de papelão, pintada de amarelo, ela adaptou um ratinho de colou nele um barbante, as crianças tinham que passar o ratinho dentro dos buraquinhos do queijo, primeiro ela mostrou como fazia, depois tiveram que realizar sozinhos, o motivo desta

brincadeira era fazer com que eles alinhavassem com o barbante, no final foi um nó só, porém foi bem legal, pois concentravam, olhavam os buraquinhos para passar dentro.

05/09/2011 – segunda-feira:

Neste dia os alunos tiveram Educação Física, eles foram ao parque, depois foram ao lanche, ao voltar à professora levou os alunos para a brinquedoteca para uma atividade com fantoches, trabalhando o faz de conta e o curioso foi que o aluno João sentiu muito medo ao colocar a mão principalmente dos animais, jacaré e vaca.

Lorena ficou preocupada e disse que ia investigar, depois voltou à sala de aula e distribuiu brinquedos pelo tapete para brincarem livremente, essa parte da brincadeira livre, é na verdade uma estratégia da professora, pra ver se eles se relacionam entre si, integração.

06/09/2011 – terça-feira:

Na segunda aula de Educação Física, os alunos foram até o pomar da APAE, comer frutas, entre elas: jaboticaba, pitanga, manga e acerola, o intuito desta atividade segundo José, para estimular o paladar dos alunos e para perceberem a fruta doce e fruta azeda. Os alunos gostaram muito da atividade que achei bem interessante.

Ao retornarem para a sala, deram à professora as frutas colhidas por eles, Lorena ficou muito feliz, logo depois ela pegou o rádio, também pegou alguns panos colocou uma música animada e começou a dançar com os tecidos, o objetivo era movimentar-se pelo espaço da sala, explorar formas e movimentos.

Passearam com a cobra Lili, depois foram fazer o registro da atividade do feriado de 7 de setembro, Dia da Independência: pintaram a Bandeira do Brasil com guache, o rostinho com listas verde e amarelo, confeccionaram também um chapéu de jornal, cantaram a música “Marcha Soldado”, fazendo os movimentos, marcharam pra frente e para trás e como a Maria é cadeirante a professora empurrou sua cadeira, dançando.

08/09/2011 – quinta-feira;

A professora iniciou a aula com sua rotina: os alunos chegam sentam-se na roda para cantar, cantaram a música “Marcha Soldado” e também da “Árvore”, logo depois do lanche ela e seus alunos foram caminhar pelo bairro, o objetivo da caminhada era ver se sabiam andar sem dar as mãos e verificar a atenção quanto ao trânsito.

Também aproveitou, e passou na sorveteria e os alunos puderam escolher o sorvete com o sabor que queriam uma forma de estimulação gustativa, eles adoraram é claro!

09/09/2011 – sexta-feira;

Neste dia a aula foi toda em ambiente externo da APAE, o intuito era brincar com terra e baldinho. Subiram até o pomar, as crianças descalças sentaram na terra e começaram a brincar, porém o enfoque primordial era de estimular Maria, que como já foi dito anteriormente é cadeirante e muito espática, ou seja, seu corpo é muito enrijecido e bem contraído, a sentir seu corpo em contato com a terra molhada, no entanto ela chorou muito o tempo todo.

A professora disse que aparentemente pode parecer que ela esteja sofrendo, porém o choro é um mecanismo de defesa que ela tem uma forma de dizer: “o que é isto que estão passando em mim? Não estou gostando...”, no entanto, é uma estimulação que deve acontecer

com frequência, pois é essencial e vital pra que ela relaxe seus músculos. Logo depois foram ao banheiro da escola para tomarem banho com ajuda da professora.

4 Resultados e discussões

Craidy *et al* Kaercher *et al* Silva (2001, p.29) [16] baseiam-se na idéia de Vygotsky ao declarar que: “[...] o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um processo histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade”.

Podemos dizer então que pessoas com necessidades especiais poderão ter suas deficiências minimizadas ou até mesmo menos acentuadas futuramente, dependendo conseqüentemente das condições de sua existência frente às relações sociais.

É importante ressaltar que a própria sociedade na maioria das vezes limita as capacidades dos deficientes, que acabam sendo considerados incapazes, limitando suas ações, o que pode contribuir para traumatizá-los, incapacitando-os cada vez mais.

Os pais devem fortalecer sempre a idéia que seus filhos independentes de sua deficiência, são capazes de se desenvolver apenas de modos diferentes, e devem lutar para que isso aconteça, proporcionando sempre experiências que impulsionem para o seu desenvolvimento, evitando superprotegê-los de tudo e de todos. No geral o que pude notar é que os pais, ao darem seus depoimentos, como modo de entrevista, sobre o seus filhos, é que eles querem sim, que seus filhos possam se desenvolver como qualquer outra criança tida como “normal” na sociedade, porém eles entendem que seus pequenos requerem um cuidado especial, por isso fazem o que está ao alcance deles em proporcionar uma estimulação adequada, através do contato afetivo presente no núcleo familiar, no entanto também contam com a parceria da APAE e de toda a equipe, que dão total respaldo para que isso de fato aconteça.

É então fundamental o papel do educador nesse processo de conduzir o desenvolvimento das crianças, é preciso não ver a criança apenas pelo olhar da deficiência, é necessário entender que tem possibilidades de aprender independente de sua deficiência.

Conforme Rego (1995, p.70) [17] Vygotsky não ignora a idéia das definições biológicas da espécie humana, no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que mediam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo.

Dessa forma, o aprendizado acaba sendo algo inevitável, necessário e primordial no processo de desenvolvimento do ser humano, logo essa afirmação serve também para as crianças com necessidades especiais.

Rego (1995, p.72) [17], ainda no enfocando a perspectiva de Vygotsky, fala dos níveis de desenvolvimento: o que se refere às conquistas já efetivadas, ele chama de desenvolvimento real ou efetivo; o outro, o nível de desenvolvimento potencial, se relaciona às capacidades em vias a serem construídas.

O desenvolvimento real ou efetivo é aquele que já pode ser entendido como aquelas conquistas que a criança já apresenta, capacidades que ela aprendeu e já domina sozinha, sem ajuda de alguém experiente, são portanto ciclos do desenvolvimento que já se estabeleceram.

O desenvolvimento potencial, também se refere aquilo que a criança também consegue fazer, porém com a ajuda e intervenção de outra pessoa, um adulto por exemplo.

No entanto é válido dizer que a distância entre aquilo que ela é apta a fazer de modo independente, se denomina nível de desenvolvimento real, já aquilo que ela realiza com ajuda de outros elementos de seu grupo social se caracteriza em zona de desenvolvimento proximal.

5. Considerações finais

Durante a observação e desenvolvimento do presente trabalho percebi que a professora, utiliza muito da teoria de Vygotsky, mais precisamente na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, ela constrói o conhecimento junto com as crianças, não as impossibilitando de realizar as atividades, mas adaptando-as conforme a necessidade de cada criança, para que elas possam realizar de forma prazerosa e agradável possível, trazendo estratégias pedagógicas inovadoras que impulsionam o desenvolvimento amplo e global da criança.

A estimulação deve ser contínua e progressiva, priorizando as atividades de formas mais concretas, sem desprezar as formas abstratas que também são importantes, contudo, quanto mais cedo à criança for estimulada, mais chances ela tem de minimizar suas “deficiências” se é que podemos chamar de deficiências, ou melhor, como possibilidades a serem descobertas de forma afetivas e positivas.

Este trabalho me possibilitou compreender a função da intervenção com crianças especiais, como força de vontade, exemplos de superação e muita lição de vida.

A intervenção precoce é de extrema importância, não somente para as crianças, mas para as famílias que ficam felizes em vê-las se desenvolvendo de modo gradativo, principalmente quando contribuem para isso.

Também para a equipe de apoio técnico incluindo médicos, terapeutas e principalmente a professora, é gratificante ver a progressão dessas crianças.

Por fim, vale ressaltar que a estimulação precoce não traz a cura, porém, traz condições favoráveis e amplas no direito que as crianças têm de se desenvolver, viver com dignidade e respeito, e acima de tudo como qualquer outro cidadão na sociedade.

Agradecimentos

Agradeço a colaboração dada pela professora Barbara, além do apoio de meus familiares e amigos na construção e concretização desse trabalho.

Referências

- [1] 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.
- [2] REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- [3] CRAIDY, M. C. In: KAERCHER, G. E. P. da SILVA (Org.). Educação Infantil pra que quero? - Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.
- [4] KUHLMANN Jr., M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica - Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- [5] OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares – 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001.
- [6] SPODEK, B. SARACHO, O.N. Ensino crianças de três a oito anos / trad. Claudia Oliveira Dormelles. -Porto Alegre: ArtMed,1998.

- [7] MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas / 4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2003.
- [8] PETERSON, N. Early Intervention for Handicapped and At Risk Children: An Introduction to Early Childhood Special Education. Denver: Love, 1987.
- [9] DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE ESTIMULAÇÃO PRECOCE: O PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS/ Secretaria da Educação Especial – Brasília: MEC, SEESP, 1995.
- [10] RIZZO, G. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento/Gilda Rizzo. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 400p.
- [11] PIECZKOWSKI, T.M.Z. Estimulação Essencial em crianças com necessidades especiais de zero a três anos. Disponível em <http://www.apaeflorianopolis.org.br>
Acesso: 18 de mai. 2011.
- [12] REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais / Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000, 16 p.
- [13] STRATFORD, BRIAN, Crescendo com a síndrome de Down/Brian Stratford; tradução: Lúcia Helena Reilly; revisão técnica: A. Fernando Ribeiro, Ulysses Moraes de Oliveira. – Brasília: CORDE, 1997 118 p. il. 21 cm
- [14] CID-10, da Organização Mundial da Saúde. Apresenta informações e classificações das doenças. Disponível em http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/webhelp/f80_f89.htm#F8
Acesso: 21 de out. 2011.
- [15] REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação/-Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento)

EXPERIÊNCIA E INTERESSE EM JOHN DEWEY: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA

Jaqueline Caetano Alves²³

Resumo

O objetivo deste artigo consiste em destacar a relevância da participação do aluno na sala de aula, visando seu desenvolvimento educacional, político e social. Para tanto, o filósofo da educação John Dewey, conhecido como o renovador da pedagogia, proporciona um embasamento teórico capaz de sustentar a uma pedagogia da atividade de que trata este trabalho. John Dewey concebe educação, sobretudo, em seu aspecto político e instrumental. Conclui-se que o aluno não deve frequentar as aulas com vistas à submissão ao sistema educativo autoritário, sem envolver-se efetivamente com aquilo que lhe causa interesse. O pensador norte-americano afirma que a educação exige do aluno um papel ativo, hábil a experimentar os conhecimentos e a aplicá-los na vida em busca da transformação da realidade. Acredita-se aqui que, por meio da educação escolar com maior participação do educando, a vida permanece em constante movimento de renovação.

Palavras-chave: Dewey, participação, escola, aluno, interesse

Abstract

The aim of this paper is to emphasize the importance of student participation in the classroom, for your educational, political and social. Thus, the educational philosopher John Dewey, known as the renewal of pedagogy provides a theoretical framework able to sustain a teaching activity that supports this work. John Dewey conceives of education, particularly in its political aspect and instrumental. It is concluded that the student should not attend classes with a view to submission to authoritarian educational system, without actually engaging with what causes you care. The American thinker argues that education requires the student an active role, able to experience the knowledge and apply them in life in search of the transformation of reality. It is believed here that, through school education with greater participation of the student, life remains in constant renewal movement.

Keywords: Dewey, participation, school, student, interest

1 Introdução

É freqüente nos discursos sobre educação almejar a construção da autonomia da criança, tanto quanto seu pleno desenvolvimento em termos de cidadania; além, é claro, da aprendizagem dos conteúdos puramente escolares. Contudo, para que isso seja aprendido, a escola não pode se posicionar como algo externo e isolado da vida de seus alunos. As instituições escolares devem oportunizar a participação dos alunos nas aulas.

Nessa perspectiva, este estudo revela a importância da participação dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, partindo da teoria instrumentalista do filósofo e educador americano John Dewey, que teoriza as possibilidades metodológicas que promovam uma maior participação dos educandos nas atividades escolares.

John Dewey foi o primeiro estudioso a fundar uma pedagogia baseada na experiência, tendo como ponto de partida o conceito de interesse, essencial para a promoção do ato participativo do aluno. O pensador vê a educação e a vida como instâncias indissociáveis, que

²³ Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Network, Nova Odessa, SP, Brasil.

estão em constante ascensão em decorrência das experiências que continuamente renovam a natureza em geral e a nossa própria natureza em particular.

Para compreender a relevância da teoria deweyana para as escolas, vislumbrando o conceito de participação, este artigo apresenta-se como um estudo bibliográfico realizado a partir de algumas obras de Dewey: *A criança e Programa escolar*, *Interesse e esforço* do livro *Vida e Educação* (1975), algumas obras de Anísio Teixeira: *A educação e a crise brasileira* (.....), os textos: *Educação como reconstrução da experiência*, *A escola e a reconstrução da experiência*, também do livro *Vida e educação* (1975), há também uma análise do livro *Democracia e Educação* (2007), comentado por Cunha, bem como conta com um estudo em campo desenvolvido através da pesquisa-ação.

2 John Dewey: filosofia e vida, biografia e obras

É importante para se entender as implicações do filósofo e educador John Dewey na educação, compreender o desencadeamento histórico de sua concepção pedagógica.

A partir do século XIX, nos Estados Unidos, terra natal do autor, deu-se o surgimento do pragmatismo representado pelos filósofos Charles Pierce e William James. Esta corrente filosófica defendia que toda idéia ou conhecimento só é necessário e útil quando tem implicações práticas.

Nessa perspectiva, Pierce afirma que o todo o conceito é constituído pela soma de todas as consequências práticas possíveis. William James, por sua vez, contraria concepções filosóficas ditas como absolutas e defende que a filosofia deve propor apenas estudos capazes de fazer implicações na vida prática.

John Dewey, a partir destes pressupostos, propõe uma teoria denominada como instrumentalismo. No entanto, antes de tratar especificamente das proposições deweyanas para a educação, cabe relatar a biografia deste autor que correlaciona vida, filosofia e educação como um todo indissociável.

John Dewey nasceu em 1859 na cidade de Burlington, Estado de Vermont nos Estados Unidos e faleceu em 1952. Estudou na Universidade de Vermont, formando-se em Artes em 1879; posteriormente, doutorou-se na Universidade John Hopkins com uma tese sobre o filósofo Kant. Sua carreira profissional como professor se iniciou em seu Estado natal e, em 1884, na Universidade de Michigan. Em seguida, após dez anos, foi para a Universidade de Chicago, Estado de Illinois. Após um longo período nessa instituição, Dewey foi para a Universidade de Columbia, na cidade de Nova York, onde lecionou até 1930, aposentando-se então como professor emérito (HUISMAN, 2001, p. 280)[1].

No período em que Dewey esteve na Universidade de Chicago, ele criou a *Dewey School*, conhecida como escola laboratório, foi a primeira escola experimental da história da educação, onde frequentavam estudantes de 4 a 14 anos (PINAZZA, 2007, p. 69)[2]. Em 1904, por causa de “fortes embates travados com a direção por conta da luta pela autonomia da escola experimental”, Dewey deixa a Universidade de Chicago.

Após tratar da vivência prática de Dewey como professor da escola-laboratório, vale destacar ainda algumas de suas obras: **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição (1959), **Democracia e educação**: introdução à Filosofia da Educação (1959), **Experiência e Educação**, **Natureza humana e conduta** – uma introdução à Psicologia Social (1922) e, finalmente, o volume muito conhecido no Brasil e que será bastante empregado nesse trabalho, **Vida e Educação** (1975). Este livro, que abrange dois textos de Dewey, “Esforço e interesse” e “A criança e o currículo”, possui uma importante parte introdutória assinada de Anísio Teixeira, versando sobre a pedagogia do filósofo.

3 Pedagogia tradicional e escolanovismo

Como se sabe, a pedagogia tradicional define a educação como a preparação do aluno em termos de moral e de conteúdos escolares para assumir um papel na sociedade. O conteúdo escolar desta tendência pedagógica concretiza-se em saberes humanísticos e enciclopédicos, ou seja, são conhecimentos socialmente acumulados, repassados aos alunos como verdades absolutas.

A aprendizagem, na pedagogia tradicional, é receptiva e mecânica e se dá através da exposição dos saberes pelo professor; não se consideram nesta perspectiva de ensino, as características singulares dos indivíduos ou de cada idade. As aulas se traduzem em cópias e memorização de conceitos, e não se faz de modo processual, mas de maneira passiva, orientada pela transmissão e fixação do que é ensinado. A pedagogia tradicional foi representada pelo filósofo Johann Friederich Herbart[3], que dispõe a educação em três conceitos: governo, disciplina e instrução educativa.²⁴

Em contrapartida temos John Dewey, importante representante do escolanovismo, que teve seus ideais disseminados no Brasil através educador Anísio Teixeira, um dos que assinou (junto com inúmeros outros intelectuais) o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**²⁵, documento histórico que primava por uma escola pública e laica. Dewey fez pertinentes críticas aos modos de educar tradicionais, em que a instrução era apenas baseada no saber acumulado.

Segundo o **Manifesto**, escrito em 1932 por Fernando de Azevedo(1984)[4] inspirado em Dewey, o ideal da pedagogia tradicional aparece perfeitamente contraposto ao da escola nova.

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida [...] e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (p. 4).

Como se manifesta no fragmento acima, ao invés de buscar o sentido da formação educativa como um processo de modelação de fora para dentro, os inovadores propõem uma escola ativa, que estabelece seu trabalho formativo respeito, inicialmente, a personalidade da criança.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...] O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando [...] a buscar todos os recursos ao seu alcance (p. 10).

Pela passagem acima, fica evidente a distinção entre a escola inspirada em Dewey e aquela que tradicionalmente se encontra: enquanto o escolanovismo assegura uma base pedagógica em trabalhos que envolvam as mãos e o corpo e se baseia no interesse da criança, o tradicionalismo nutre tendências passivas, intelectualistas (sem respaldo na vida prática, como o conteúdo humanista) e verbalistas (centradas em aulas expositivas e excessivamente discursivas.)

²⁴ Para melhor compreensão da tendência pedagógica tradicional ler Herbart,s/d.

²⁵ Doravante: **Manifesto**.

Em contraposição à vertente pedagógica tradicional, pelo que se vê, surgiu a Escola Nova. Nesta tendência, o professor não é o único a ter os conhecimentos e que é capaz de exercer o papel ativo no processo ensino aprendizagem, em razão de sua condição de adulto. Nesta corrente pedagógica, o aprender concentra-se na descoberta combinada ao interesse do aluno.

No ponto de vista da teoria deweyana, o adulto, ou seja, o professor, não deve assumir o papel de detentor do saberes, pois “uma coisa é usar as conquistas dos adultos como contexto para situar e analisar os feitos da juventude, outra bem diferente é estabelecê-las como objetivo fixo, sem levar em conta as atividades concretas dos que estão sendo educados” (DEWEY, 2007, p. 24)[5]. Para Dewey, não há educação sem considerar o interesse dos alunos e suas respectivas realidades, de outro modo serão negadas as singularidades dos educandos.

Na tendência tradicional de ensino, o professor é o adulto da relação, portanto, um exemplo perfeito de disciplina e daquele que sustenta os conhecimentos na sala de aula. John Dewey opõe-se aos métodos escolásticos, em que alunos posicionam-se como sujeitos passivos, inconscientes, vistos apenas como aptos a decorar saberes passados de geração para geração, que, no entanto, pouco têm a ver com as condições sociais dos alunos e como seus modos de vida. Ou seja, o conhecimento é um instrumento para ser utilizado na vida de modo intelectual ou prático. Os conhecimentos não tem um fim em si mesmo, mas contribuem para a ampliação da vida.

Na pedagogia tradicional, observa-se o conceito de preparação do aluno para o futuro; Dewey estabelece exatamente o contrário, quando afirma que educação não é a preparação para a vida; para ele, “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer.” (TEIXEIRA, 1975, p.31)[6].

Ainda acerca da pedagogia tradicional que vê a disciplina baseada no controle como um de seus tripés, podemos afirmar, conforme pensa Dewey, que “as práticas tradicionais de ensino que vislumbram o controle da atividade da criança, impõe o divórcio entre o pensamento e a ação” (TEIXEIRA, 1975, p.37)[6]. Se uma pedagogia enaltece apenas e razão e coloca em detrimento a ação, presumi-se aí que, na verdade, pretende-se apenas aprender sobre a realidade, ao invés de também modificá-la.

A ação é, para Dewey, uma de suas preocupações, pois as ações dos alunos resultam em experiências; logo, em educação, não devemos vislumbrar esta ação como algo desorientado e sem objetivo. A participação efetiva do aluno na aula, à luz de Dewey, deverá ocorrer de modo plenamente educativo, a fim de crescer e se prolongar. Para melhor compreendermos isto, é relevante conhecer os conceitos deweyanos de experiência e interesse.

4 Experiência e interesse segundo Dewey

Para John Dewey, a educação se processa através de dois meios: experiência e interesse; estes itens em relação possibilitam a plena aprendizagem. O educador Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey, ao ler sua obra que trata do conceito de experiência, a caracteriza em três níveis de significação: o primeiro consiste na experiência com o meio físico, em que não há a aplicação de inteligência. O segundo nível é a experiência vista através da inteligência, nesse nível há a análise e a reelaboração da experiência, em busca de reorganizar e melhorar experiências futuras. O terceiro nível refere-se aos anseios por coisas que ainda não se conhece e deseja-se conhecer.

Durante a experiência ocorre a reciprocidade entre o agente e a nova situação, ou seja, o agente transforma o meio social ou físico, ao passo que este transforma o agente. Nesse sentido, “quanto mais se experimenta mais aguda torna-se a consciência das falhas, dificuldades e contradições” (TEIXEIRA, 1975, p. 15)[6]. Em resumo, Dewey afirma que a vida é construída por constantes experiências.

É desse modo que Dewey assinala a relevância da experimentação no contexto educativo; este autor concebe a educação como o “processo de reconstrução da experiência, pelo meio que percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1975, p. 17)[6].

Os conhecimentos escolares, adquiridos através da experiência, são instrumentos para atuarmos inteligentemente na vida. Logo uma experiência propicia a melhor atuação na experiência posterior; é assim que temos a constante aprendizagem e a constante ascensão. Ao passo que se vive, se aprende.

A correlação que precisa haver entre experiência e conhecimento é patente, tendo em vista que são dois conceitos indissociáveis, construídos pela articulação entre os meios (experiências) e o fim (conhecimento) de um mesmo conjunto.

A experiência nesse estudo equipara-se ao processo de investigação, indagação e questionamento que se faz diante de um problema; o conhecimento por sua vez é o resultado deste processo. Nessa perspectiva, é impossível existir conhecimento sem a experiência. No entanto, o que se vê em algumas escolas é a exposição de conhecimentos prontos sem a participação dos alunos no processo de redescoberta deste saber; deste modo, o envolvimento do educando na aquisição do conhecimento é minimizado para a memorização e passividade.

Nesse sentido, a experimentação ocorre quando a “escola oferece o meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola.” (TEIXEIRA, 1975, p. 34)[6], somente assim a criança poderá participar construir autonomia e de fato aprender.

Fazem-se necessários, então métodos pedagógicos em que não se oportunize apenas aprender o saber socialmente acumulado e familiarizar-se com linguagem anterior de informações e conhecimentos, mas descobri-los de novo como se fossemos seus descobridores. (TEIXEIRA, 1956, p.310)[7].

Os conhecimentos são instrumentos possibilitadores para se compreender e transformar a realidade através da experiência.

A experiência subtende mudança, que só será significativa na medida em que suas conseqüências revelarem uma mudança com significação dada pelas relações entre os atos e o resultado deles, ou seja, o valor de uma experiência está em ter um elemento intelectual. (DEWEY APUD PINAZZA, 2007, p.77)[2].

As experiências, sejam quais forem e em quais espaços elas ocorrem, resultam em mudanças de comportamento, no entanto, para que as mudanças sejam efetivas e significativas é necessário um elemento intelectual, daí a importância da escola para possibilitar a presença deste elemento intelectual nas experiências; a instituição escolar deve promover o pensamento reflexivo sobre as experiências. Assim, as experiências obtidas com o uso de reflexão resultam em instrumentos para a atuação na vida.

Além do conceito de experiência, John Dewey estabelece em sua teoria o conceito de interesse, contrário ao esforço, privilegiado na tendência tradicional.

Há na pedagogia tradicional a regra de fazer primeiro as coisas desinteressantes, a fim de disciplinar-se, afinal a vida não é só constituída de boas coisas, sendo assim a pertinência do esforço para fazer as tarefas não tão prazerosas.

Dewey, em oposição a essa postura, afirma que não há lógica em aprender aquilo que não é interessante.

A criança educada nessa base de esforço adquire a maravilhosa habilidade em parecer ocupada com um assunto, enquanto, no íntimo as suas energias estão voltadas para outras coisas. Psicologicamente, é impossível desenvolver qualquer atividade sem que haja o interesse em jogo (DEWEY, 1975, p. 64)[8].

O ensino baseando no esforço transfere o interesse do aluno, que deveria ser educativo (se utilizado devidamente), para tornar-se um interesse impuro – como diz Dewey (1975, p.64) – de não ser punido ou de ter alguma recompensa por ter direcionado sua atenção para algo que não lhe interessa efetivamente.

O aluno perde a oportunidade de experimentar seus conhecimentos a partir de seus interesses, tão somente para adequar-se às condições externas, ou seja, adequar-se à escola. No entanto, acredita-se que, desse modo, não se configura o aprender, uma vez que “quando a pressão externa sobre a criança diminuir a sua atenção, livre do constrangimento, voa para o que a interessa” (DEWEY, 1975, p.64)[8].

Esta filosofia pedagógica que tende a enaltecer o sacrifício dos interesses espontâneos, a fim de o aluno aprender o que é desinteressante para ter uma boa posição social no futuro, vê a educação como preparação, e não como vida em ascensão e em desenvolvimento. Dewey discorda disso totalmente “eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação” (DEWEY, 1975, p. 17-18)[8]. Para o filósofo, vida e educação não se dissociam nunca; o educando não está em dado momento educando-se e em outro vivendo: as duas instâncias se misturam em situação de interdependência.

Dewey teoriza sobre a relevância da associação que deve haver entre o agente e o objeto a ser conhecido. É comum que as matérias de estudo sejam vistas como elementos externos aos alunos. Por isso, a aplicação tradicionalista da teoria do esforço (força extra) para que se aprenda, no entanto, é imprescindível que o conhecimento (objeto de estudo) seja visto como meio para o sujeito desenvolver-se; logo, há nesse saber a ser aprendido uma função social, que anula a distância entre o agente e o objeto. Dewey afirma que o “interesse marca a completa supressão entre a pessoa e a matéria e os resultados de sua ação, é a união orgânica da pessoa e do objeto” (1975, p. 71)[8].

O professor tem, nesse contexto, a função de oportunizar atividades que dialoguem com os interesses dos alunos; deve-se vislumbrar o conteúdo escolar sob uma perspectiva correlacionada à realidade dos educandos e àquilo que lhes chamem atenção, para que, dessa maneira, suas energias estejam voltadas para o que o professor propõe-se a transmitir. Entende-se por interesse, então, o estado de se estar ligado a alguma coisa que se dê importância.

Nesse sentido, o planejamento das aulas deve ser discutido com os alunos, para que eles possam participar de sua construção. A pedagogia precisa priorizar o aluno ativo, construtor do próprio processo de pensamento, capaz de participar das atividades sociais e de intervir sobre elas. Para isso, há a necessidade da escola, como instituição, promover a educação entendida por este autor como processo de reconstrução e reorganização da experiência, como já foi citado anteriormente.

Importa salientar agora que estes conceitos pedagógicos até aqui elencados terão maior validade quando confirmados nas práticas de sala de aula. Assim sendo, tornou-se imprescindível neste estudo uma pesquisa em campo feita através da observação.

5. O cotidiano escolar: negações da experiência e interesse

Para dar relevo às teorizações feitas até aqui, foram realizadas sessenta horas de estágio em uma escola municipal de ensino fundamental da região metropolitana de Campinas. O estágio foi de caráter de observação, feita através do método pesquisa-ação. O método de pesquisa-ação consiste em analisar e descrever os fatos encontrados na prática e, em concomitância, avaliá-los, planejar a melhora e agir para vislumbrar a melhora. Foram feitas trinta horas na primeira série (segundo ano) e trinta horas realizadas na quarta série (quinto ano).

A escola onde foi feito o estudo está inserida em uma comunidade de classe média baixa, com alguns comércios, agências bancárias e indústrias nas proximidades. A instituição

tem doze salas de aula, um laboratório, uma biblioteca, um pátio, uma quadra coberta, salas de direção, uma sala de cópias, uma cozinha, uma horta, materiais audiovisuais, mobiliários e artigos decorativos em bom estado.

O quadro de funcionários do período matutino em que foi realizado o estágio constitui-se de 14 professores, uma coordenadora, uma orientadora, uma vice-diretora, uma secretária, três inspetoras, duas merendeiras, duas agentes de serviços gerais; nota-se a predominância de funcionárias mulheres, havendo apenas um professor homem, o de Educação Física.

A descrição e a análise elaboradas abaixo a partir de duas experiências de estágio mostram como, na escola tradicional, a experiência e o interesse são negados. Em todas as aulas observadas notou-se momentos de desmotivação dos alunos, ocasionados pelo *status* de passividade a que estão submetidos. Percebeu-se que os interesses dos alunos não são levados em conta, tampouco são eles levados a experimentar os saberes.

6. Uma aula sobre substantivos: interesse e esforço em jogo

Esta observação se deu em uma sala com trinta e quatro alunos, sendo 18 meninas e 16 meninos. A sala era decorada com tabuadas, calendários e alguns trabalhos dos alunos. Há uma estante com livros ao alcance dos alunos.

Ocorreu o estágio em uma aula de Português, sobre o estudo dos substantivos próprios e comuns. Para a aula, a professora utilizou o livro didático e o dicionário.

A educadora expôs a distinção entre o substantivo próprio e comum em meio a algumas conversas paralelas como, por exemplo, sobre o que comeriam no lanche, materiais novos que tinham comprado e o passeio ao cinema (que estava previsto para a próxima semana); a professora, por sua vez, pedia a todo o momento para que se fizesse silêncio e para que ficassem todos com as pernas sob a carteira, de modo a olhar somente para frente.

Durante este discurso acerca do bom comportamento (entende-se aqui “bom” segundo a “autoridade docente”), a professora falou aos alunos que eles já eram quase adultos e que deveriam se comportar como se já fossem, pois na quinta série a conduta dos professores seria bem diferente; disse que no próximo ciclo do ensino fundamental eles não teriam tempo de sobra para fazerem as lições na sala e que as provas ocorreriam sem aviso prévio, portando, acabaria o tempo para atividades sutis como festinhas de datas comemorativas e de passeios ao cinema.

Tendo a educadora feito este comentário, ela voltou para o conteúdo e pediu para os alunos citarem exemplos de substantivos próprios; notou-se, por vezes, a timidez de alguns alunos em responder. Houve outro aluno (visto pela professora como “problemático”) que se recusou a responder, dizendo que ele não era obrigado acatar a solicitação da professora; no entanto, a maioria dos alunos atendeu ao pedido da professora, mesmo que respondendo erroneamente.

A professora verificou que uma parcela dos alunos havia entendido o conteúdo, tendo em vista que se tratava de uma revisão da terceira série. Ela pediu para que eles fizessem uma redação com os conhecimentos aprendidos. O exercício durou cerca de trinta minutos.

Foi requisitado pela educadora a leitura pública dos textos produzidos. Durante a leitura do primeiro aluno (por ordem de chamada), a professora faz queixas referentes à postura da criança na frente da sala: alegou que o garoto deveria ficar com a coluna ereta e segurar o caderno defronte o rosto. Aquele aluno continuou a leitura, porém, em tom mais baixo, causando a reclamação da educadora reclama, que pediu para que ele falasse mais alto; do contrário, disse ela, ele perderia ponto na nota de participação, visto que quando não era preciso (nem conveniente) ele falava alto.

A aula foi mediada pelo livro didático, seguindo seus itens, desde a explicação do conteúdo até a produção do texto.

A situação descrita nos remete a refletir sobre o controle que os professores adeptos da metodologia pedagógica tradicional, procuram exercer sobre os alunos para garantir a aprendizagem. Porém, este controle que objetiva crianças disciplinadas, sentadas e, em absoluto silêncio, parece não dar conta de acompanhar a realidade de vida dos alunos, inseridos na sociedade da tecnologia e da informação. Este método pedagógico acaba por retirar, aos poucos, a espontaneidade e a atividade da criança; ou, pior do que isso, retira o desejo do sujeito em conhecer o que a escola deve ensinar, tornando este aluno desafiador e totalmente indisciplinado.

Não é objetivo deste trabalho defender a formação de alunos desregrados, mas, em conformidade com Dewey, reclamar por uma educação que os permita experimentar e construir regras junto com o professor, para que, assim, as crianças percebam o melhor modo de fazer as coisas; através da experiência, o sujeito estabelece uma reflexão sobre acertos e erros da ação. Sobre isso escreve Anísio em acordo com Dewey, “[...] a pessoa não somente poderá agir, mas agirá do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça” (TEIXEIRA, 1975, p. 33)[6]. A experimentação possibilita um aprendizado consciente que de fato irá intervir na experiência posterior, de maneira que o conhecimento na experiência anterior aplique-se na subsequente, fazendo com que o sujeito aja através do novo modo aprendido.

A indisciplina é, por inúmeras vezes, discutida nas conhecidas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) das escolas estaduais paulistas, em reuniões de pais e mestres, faculdades e demais instituições que tratam de educação; porém, há de se destacar que a disciplina é construída paralelamente à autonomia, que só se desenvolve bem em um espaço democrático; de outro modo dificilmente haverá disciplina, tampouco aprendizado.

A construção da autonomia não ocorrerá se os alunos não tiverem a oportunidade de experimentar seus erros e acertos e é nesse sentido que a escola vem com o controle arbitrário, desbasta a espontaneidade do aluno em experimentar e criar. As notas atribuídas à participação, ainda presentes em algumas escolas (nessa, por exemplo), além das notas de comportamento e provas, acabam por inibir o aluno de expressar ou o afasta de vez das atividades da escola, como é o caso do aluno visado pela educadora como o problemático.

Ficou evidente, na aula citada, que os interesses dos alunos não são considerados para o aprendizado, tampouco suas características e singularidades. A sala de aula não se constitui de um espaço democrático, que Dewey julga como indispensável para haver a “distribuição equitativa de interesses” (DEWEY, 2007, p.12)[5]. A ausência da democracia na sala de aula não proporciona a construção da autonomia e reflexão dos alunos; muito menos ela possibilitará a disciplina destes.

Na escola observada, como em outras, há uma supervalorização do pensamento em detrimento da ação; contudo, importa ter em vista que no ensino fundamental ciclo I, tem-se crianças entre 7 a 10 anos, que necessitam de exercer atividades práticas, sensoriais, corporais, de criação, e não apenas atividades puramente intelectuais.

Dewey vê na escola a oportunidade de se educar de modo efetivo através da experiência, através da participação dos alunos no processo de aprendizagem; ou seja, deseje-se um espaço democrático, onde os saberes sejam vivenciados material ou simbolicamente.

7. Um conceito Deweyano de participação

A partir da apresentação dos conceitos de experiência e interesse, bem como de algumas proposições de John Dewey, torna-se possível, vislumbrar um conceito de participação, capaz de ser inserido nas escolas contemporâneas. Este conceito de participação define-se como uma concepção contrária à fragmentação do currículo, ao processo de dissociação entre saber e vida e aos interesses do aluno.

Vejamos, então, as significações do conceito de participação por meio da teoria de Dewey.

A escola, por décadas, assume a função de transmitir o saber acumulado pela humanidade; daí um dos principais estímulos pelo qual crianças frequentam as escolas. No entanto, importa destacar que a sociedade é dinâmica, por isso está em constante transformação, decorrente dos eventos históricos e sociais. Desse modo, não há possibilidade de haver aprendizagem sem considerar a dinâmica da vida.

É também com vistas a este processo de mutação da sociedade que o professor precisa vincular as práticas sociais às aulas, e isso requer o uso da experiência. Entretanto, importa ainda que o professor perceba como o aluno aprende; para isso, Anísio Teixeira, ao ler Dewey, estabelece cinco modos por que se processa a aprendizagem:

- Só se aprende o que se pratica.
- Não basta praticar, a intenção de quem vai aprender tem singular importância.
- Aprende-se por associação.
- Não se aprende nunca uma só coisa.
- Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida (TEIXEIRA, 1975, p. 34-36)[6].

Estes itens têm singular importância para a metodologia de ensino e contribuem para o trabalho docente. O trabalho escolar baseado em atividades mecânicas não desencadeia aprendizagem. Para o aprender se edificar, as instituições escolares precisam oferecer situações reais em que os alunos pratiquem os conhecimentos, através da pesquisa, produções a partir dos interesses e investigação; desse modo, será possível ao sujeito reconhecer os saberes como instrumentos para atuar em ocasiões reais e aí está sua importância.

Contudo, apenas praticar não dá conta de consolidar o aprendido. O aluno precisa ter consciência, isso quer dizer, a intenção do aluno em aprender é de vital relevância. Somente o aluno com consciência da experiência que está vivendo será capaz de reconstruí-la de modo a melhorá-la e isso requer um pensamento reflexivo. Para que a reconstrução da experiência ocorra, escola necessita ensinar a partir daquilo que tem pertinência para a vida dos alunos, pois, assim, os educandos verão a si mesmos no que está sendo ensinado, ou seja, vão identificar-se com o conteúdo escolar e integrá-los às suas vidas.

Outro aspecto relevante do processo e aprendizagem listado por Anísio é o aprender por associação. Engana-se quem acha que durante uma aula de Português sobre os substantivos, como a citada neste artigo, não serão desenvolvidos outros saberes e atitudes em associação. Possivelmente, o aluno chamado pela professora para realizar a leitura adquiriu pelo ato de ler em público certo receio; daí a grandeza da responsabilidade do educador, visto que um sentimento de receio que o aluno adquire – em razão do modo com que a professora o trata – pode perdurar por toda a vida escolar.

Assim como se aprende por associação, também nunca se aprende uma coisa só. Enquanto se ensina Português, o aluno em concomitância a isto aprende atitudes para com o conteúdo, para com a normatização da aula, ou ainda pode aprender tantos outros aspectos sociais que uma situação social, como a do encontro entre aluno professor, aluno-aluno, pode fornecer. Contudo, para o sucesso do aprendido, nunca deve-se perder de vista que os conteúdos escolares precisam ser ensinados a partir de uma situação real e com implicações para a vida; com esse pensamento não há espaço para currículos escolares inflexíveis que não acompanhem a realidade dos alunos.

O currículo escolar, por sua vez, deve ter estreita relação com a vida do aluno, ou com algo que ele esteja empenhado em conhecer. A escola tem a função de vincular a aprendizagem à fenomenologia da vida dos educandos, afinal, como já se afirmou, “os alunos não estão em dado momento, sendo preparados para a vida e, em outro vivendo, vida em condições integrais e educação são o mesmo. (TEIXEIRA, 1975, p. 7)[6].

O currículo, como conhecemos hoje, é algo externo às atividades da escola e é pouco democrático, ou seja, existe uma instituição competente (MEC) para estabelecer as grades curriculares nacionais, bem como as políticas públicas para a educação, desconsiderando, assim, a identidade de cada escola e dos personagens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a isso, Dewey destaca:

Nesse caso, os objetivos de alguns grupos da sociedade serão determinados por alguma autoridade exterior, não surgirão do livre desenvolvimento das próprias experiências, e os supostos objetivos desses grupos serão meios para fins alheios muito distantes, em vez de verdadeiramente seus (DEWEY, 2007 p. 12)[5].

Para tanto, há necessidade de se ensinar com vistas às práticas sociais, se ensinar priorizando um aluno ativo e participante, envolvido na elaboração das regras da escola, na construção do currículo, validando seus conhecimentos através de experimentos, atividades práticas e pensamento reflexivo; por fim, envolvida na redescoberta dos saberes, a figura do professor é essencial. Sendo assim, o currículo escolar na proposta pedagógica deweyana, é o conhecimento que deve vislumbrar a realidade do aluno como experiência e a metodologia como ato de experimentar.

Segundo Dewey, os conhecimentos prévios adquiridos nas relações sociais e experiências cotidianas, são essenciais, pois a partir da exposição de uma idéia que o aluno traz para a sala de aula, podem se engendrar tantos outros conhecimentos.

É nesse contexto que John Dewey caracteriza o pensamento reflexivo “A reflexão não é simplesmente uma consequência, mas uma seqüência – ordem de tal modo como efeito natural e, ao mesmo tempo apóia-se na antecessora ou a esta se refere. (DEWEY APUD PINAZZA, 2007, p.77-78)[2].

A fragmentação do saber escolar em relação ao aprendido fora da escola, transforma a instituição em um mero espaço para troca de informações do professor para o aluno, que, por sua vez, decora o conteúdo e o expõe posteriormente em exercícios para a avaliação. Sendo assim, pergunta-se: que função social há nessa prática?

No exemplo de aula citado, esse método torna-se evidente; a professora segue o livro didático, não possibilitando o encontro entre o conteúdo escolar e os interesses dos alunos, tampouco os leva a experimentar algo novo.

Pode-se dizer que houve uma falta da professora ao dissociar a matéria do método. Foi claramente evidenciada a preocupação da professora em terminar o capítulo do livro naquela aula; deste modo, perdeu-se um pouco a preocupação de promover a participação e atividade de todos os alunos. Não se pensou no “modo por que a experiência se processa, modo por que devemos dirigir a vida das crianças para seu máximo crescimento e máximo aprender” (TEIXEIRA, 1975, p. 32) [6]. A matéria escolar nesse contexto foi vista apenas como um produto de um trabalho, sem relação alguma com a vida do aluno e seu desenvolvimento. Sobre isso Dewey afirma: “As matérias de estudo são simplesmente a experiência da espécie... As verdades, os fatos que constituem a experiência atual da criança e os fatos que compõe as matérias de estudo são, portanto, os termos inicial e final de uma só realidade” (DEWEY, 1975, p.48)[8].

Ou seja, o saber acumulado socialmente acerca da gramática (substantivos próprios e comuns) envolve os momentos históricos iniciais de uma mesma realidade que o aluno vive hoje, tanto é que as regras gramaticais sofrem constantes mudanças com o passar dos anos.

No entanto, a escola e suas ferramentas de ensino fragmentam o conhecimento e, neste caso, o intuito da aula era apenas o de estudar os tipos de substantivos, e não relacioná-los à vida.

A escola fragmenta o mundo em matérias, as matérias em classificações. Essa fragmentação exige interesse e intelectual desenvolvido e especializado, capacidade de síntese. Significa hábitos intelectuais amadurecidos que são produtos da ciência de tempos e não da experiência infantil (DEWEY, 1975,p. 44)[8].

A compartimentalização do conhecimento pelo currículo escolar é um discurso substancial na educação atual, porém, Dewey já destacava essa questão. Sendo assim, a associação das áreas de conhecimento ao interesse do aluno resulta em reflexão e processo de descoberta do conhecimento, que é favorável a aprendizagem efetiva.

Por meio da aplicação dos interesses dos alunos nas aulas, é possível evidenciar a identidade dos alunos e criar um ambiente democrático, onde todos tenham direito à participação e ao direito de querer participar, e sejam, desta maneira, produtores de conhecimentos. O bom uso do interesse da criança a coloca como ativa no processo de aprendizagem, torna-a consciente.

Portanto, o conceito de participação em Dewey implica uma educação processada pela experiência e pelo interesse, em que o espaço democrático é também essencial. Acredita-se que, a partir daí, tenhamos escolas com vida, e não meros espaços de treinamento e preparação para a vida.

8 Considerações finais

O presente trabalho permite notar a essencialidade da teoria de Dewey para se promover a participação do aluno na sala de aula. Dewey através dos conceitos de experiência e interesse estabelece possibilidades metodológicas capazes de originar o ato participativo do aluno e, esta participação por sua vez, desencadeia diversas vantagens no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o educando participante tende a desenvolver o pensamento reflexivo e criativo, bem como autonomia. O aprendizado dos conteúdos escolares, nesse sentido, permeia todas as experiências de comunicação e ação deste aluno.

Contudo, para que o professor perceba os interesses dos alunos, não basta esperar que estes interesses apareçam sem um trabalho pedagógico. É imprescindível haver na escola recursos, aparelhos, que torne possível a manifestação dos interesses dos estudantes. (DEWEY, 1975, P.113)[8]

Para que o educador consiga organizar o espaço da sala de aula, ou da escola, bem como suas aulas, afim de que seja patenteado o interesse do aluno, importa que o professor conheça o contexto social dos educandos respeitando as individualidades de cada um deles.

Acredita-se aqui que a experiência em correlação ao interesse desperta o aluno do não saber e o leve à consciência.

Referências

[1] HUISMAN, D. Dewey. In: **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 277-80.

[2] PINAZZA, M. A. John Dewey: Inspirações para uma Pedagogia da Infância. In: PINAZZA, M. A.; KISHIMOTO, T. M. & OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.. (Org.). Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. 1a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, v. 1, p. 65-94

[3] HERBART, J. Friedrich. Pedagogia Geral. Lisboa: Calouste Gulbenkian, S/D

[4] AZEVEDO, F. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425.

[5] DEWEY, J. Democracia e Educação. São Paulo: Ática, 2007. comentários de CUNHA, M. Vinicius.

[6] TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

[7] TEIXEIRA, A. Educação e crise brasileira.. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

[8] DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1975. Tradução: A. Teixeira.

O MATERIAL DIDÁTICO VISANDO O LETRAMENTO COMO FATOR FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DA EJA

Josimar Cláudio da Silva²⁶
Angela Harumi Tamaru²⁷

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal a observação da Educação de Jovens e Adultos, buscando destacar os problemas apresentados pelos alunos, através de diálogos no projeto PAI do Programa Escola da Família. Estes relataram a falta de adaptação do material didático ao público jovem e adulto, que são muito facilmente aproximados do público infantil no tratamento dado pelo material. Assim procuramos contribuir para o processo de aprendizagem, fazendo análise desse material didático, visando buscar meios para melhorar o ensino dentro da sala de aula, proporcionando uma alfabetização coerente com o tipo de público e seu cotidiano, de modo a permitir o letramento dos alunos.

Palavras-chave: Programa Escola da Família, Alfabetização, Metodologia, Observação, Sociedade.

Abstract

This research aimed to the observation of the Youth and Adult Education, seeking to highlight the problems presented by the students, through dialogue in the project PAI Program Family School. They reported a lack of adaptation of teaching materials for young people and adults, which are very easily approximate the child audience in the treatment by the material. Therefore, we sought to contribute to the learning process, making analysis of this teaching material in order to seek ways to improve teaching in the classroom, providing a literacy consistent with the type of audience and their daily lives, to allow the literacy of students.

Keywords: Family School Program, Literacy, Methodology, Observation, Society.

1 Introdução

O trabalho que realizamos nos possibilitou um olhar atento para a formação de jovens e adultos. O eixo principal foi a análise do material didático, visando qualidade na alfabetização e letramento desse grupo, observando as possibilidades de melhorar as relações de convívio na sala de aula para que possamos obter melhorias na educação do país.

Foram abordadas várias dificuldades que os alunos têm desde o momento em que se decidem por aprender a ler e escrever até os conflitos na sala de aula. Desta forma, criou-se a necessidade de construir um ambiente de interação e adaptação a esta nova fase na vida dos estudantes, levando-os ao letramento e utilizando o método de observação nos encontros que tivemos na escola.

Os alunos pesquisados são participantes de um sistema de ensino multisseriada em grande maioria, de classe baixa e que, por algum motivo, não tiveram acesso ao estudo. Buscamos alunos de 18 a 65 anos no projeto PAI do Programa Escola da Família.

Investigamos o material didático utilizado nesse projeto e notamos que seus conteúdos precisam ser voltados para essa faixa de idade. Em geral, não se encontram nas escolas materiais didáticos específicos para um trabalho voltado a alfabetização de jovens e adultos.

De início, desenvolvemos nossa pesquisa em campo para também conhecer os principais motivos que levaram os alunos da EJA de volta a sala de aula, pois, todas as

²⁶ Graduando de Pedagogia pelas Faculdades Network (e-mail: josimar.cla@hotmail.com).

²⁷ Orientadora desta pesquisa e Profª das Faculdades Network (e-mail: angelaharumi2000@yahoo.com.br).

informações que colhemos tiveram grande importância. A ideia principal foi destacar as opiniões dos alunos em relação à EJA e relatar principais dificuldades encontradas por eles, ou seja, fizemos uma discussão para conhecer os participantes. De acordo com as informações que colhemos em campo, percebemos ser necessário desenvolver possibilidades de trabalho para adaptação inicial dos alunos no processo de formação e buscamos materiais para trabalhar com esse tipo de público. Também percebemos que é preciso conhecer a realidade da educação em relação à alfabetização de jovens e adultos, pesquisar estratégias para trabalhar adaptação nas aulas da EJA; procurar compreender os alunos para que possamos obter uma formação de qualidade.

2 Referencial teoria

Neste artigo, há informações que podem auxiliar o professor para trabalhar com sua turma de educação de jovens e adultos. A diretriz consiste em trabalhar questões da alfabetização, abrangendo conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos, procurando criar um ambiente participativo. Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos; das concepções dos alunos em relação à EJA; das razões pela busca do curso; nossa proposta foi desenvolver estratégias, a partir do uso de material didático específico a esse público, que colaborassem no processo de sociabilidade e adaptação dos alunos da EJA, contribuindo para sua alfabetização e letramento, procurando desenvolver uma formação de qualidade.

O problema investigado é o material didático, também a área de metodologia de ensino dos professores da EJA, principalmente abordando dificuldades que os alunos apresentam no uso desse material. No processo de aprendizado de leitura e escrita, é essencial que os conteúdos possam ser voltados para seu cotidiano, já que estamos falando de alunos entre 18 e 65 anos. Para tratarmos desse assunto, foi necessário conhecer a realidade da educação em relação à alfabetização de jovens e adultos conforme material bibliográfico que tratamos a seguir.

No texto de Gadotti e Romão [1], percebemos que educação de adultos nos dias de hoje pode ser chamada de Educação Popular. Educação Popular resume-se em determinadas pessoas de diferentes culturas, buscando um só objetivo, no caso do texto, a alfabetização. Podemos destacar algumas reflexões que o autor faz no texto: o conteúdo não deve, de maneira nenhuma, ser estranho, devendo corresponder à realidade que os alunos vivem. Porém, acontece que temos alunos de diferentes realidades, ou seja, alunos de periferia, alunos do campo, trabalhadores rurais, entre outros. Por trabalhar com alunos diferentes, é preciso um preparo com muita atenção, pois em sala de aula podemos observar que existe a necessidade de criar uma estratégia de adaptação.

Os pontos principais de reflexão retirados do texto podem colaborar para a pesquisa quanto à compreensão dos alunos e das comunidades, pois cada um desses fatores corresponde a uma situação de vida. É preciso traçar um plano de imanência para poder atender a todos e alcançar os objetivos desejados, possibilitando facilidade em se adaptar a uma nova etapa na vida dos alunos: a formação.

Com o alto número de analfabetos que havia na cidade de São Paulo, o professor Paulo Freire lançou, em 29 de outubro de 1989, o programa MOVA-SP, sendo professor e secretário Municipal de Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina de Souza, contando com a participação massiva de movimentos populares na cidade. Este programa foi fundamental na eleição do método de ensino ao EJA, pois considera o cotidiano e a rotina do adulto para os temas geradores a serem trabalhados em aula.

É importante o conteúdo que o aluno aprende, ou seja, quais os aproveitamentos e conhecimentos fundamentais para que o aluno se torne um cidadão de valor perante a sociedade, pensando no letramento e nas formas de melhorar o convívio com o meio social. De acordo com os conceitos observados, podemos notar o poder de influência do professor, e

essa ferramenta deve ser utilizada de modo positivo, mostrando ao aluno o quanto é importante o conhecimento aplicado à vida prática. A ajuda do professor na alfabetização é marcante na vida do aluno, pelo fato de ser a base de sua formação, desta forma, precisa ser uma formação dedicada, com processos importantes como a adaptação e sociabilidade, que são processos que levam tempo, que devem ser desenvolvidos pelo docente, e são indispensáveis na alfabetização de qualidade.

O autor Ferrer Perez [2] pode nos ajudar a compreender também como é possível uma relação afetiva em questões que envolvem aluno e professor, relação de participação, inquietação e preocupação. Em seu texto, explicita novidades para maior compreensão do ambiente escolar, o convívio com a sala de aula, enfim, um questionamento mais abrangente sobre a educação em Cuba, que podemos usar de experiência mesmo nos dias de hoje, se levarmos em conta o quanto esse país é referência em educação, que praticamente não possui analfabetos em seu país.

As ideias colocadas em discussão, em relação ao texto de Ferrer [2], mostra-nos que o trabalho com adultos exige uma exploração do meio onde o aluno vive, trabalhando com recursos que fazem parte do cotidiano dessas pessoas, auxiliando o educando a interessar-se pelo objetivo proposto, mostrando quais facilidades os conteúdos podem trazer para a vida desses alunos.

Vivemos em uma sociedade preconceituosa em relação ao analfabeto. Nota-se que, sem a alfabetização, não temos o respeito e as oportunidades que todos queremos ter. Diante desse quadro que se mostra cada vez mais desafiador, surgem muitas questões que podem ser colocadas em plena discussão. Vencer as barreiras e o preconceito junto aos que procuram chegar à alfabetização deve ser uma luta, sem dúvida, porém é de muita alegria, gratificante, pois assim podemos notar que o mundo passa a ser diferente para quem consegue compreender o que se diz numa notícia de jornal pela manhã, por exemplo.

Quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, pode-se pensar em uma massa de pessoas analfabetas ou até mesmo pessoas que deixaram a escola por algum motivo e decidiram voltar a ela mais tarde. Muitos podem pensar assim, porém existem várias razões que levaram os alunos da EJA a deixar a escola e retornar um tempo depois.

Queremos, nesse sentido, destacar o estudo particular do problema da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a realidade social do adulto, sua qualidade de trabalho e o conjunto de conhecimentos básicos que isso pressupõe.

O homem é transformador da sociedade e reproduzidor da espécie humana. O adulto tem um papel muito importante na sociedade; em sua fase adulta, podemos notar que o trabalho é, de fato, muito importante e isso define a essência do homem, ou seja, é no período adulto que o homem compreende seu significado, fator constitutivo da natureza humana. Quando o adulto se torna um trabalhador, então passa a exercer sua função nas condições que a própria sociedade estabelece, sendo esta responsável pelos materiais, pelas economias, pelas culturas de seu trabalho e, desta forma, podemos dizer que a sociedade gira em torno do homem.

O trabalho de alfabetização com adultos deve ser muito pensado e planejado, pelo fato de estarmos lidando com quem já possui uma consciência formada, de forma que o professor tem a função de trabalhar a qualidade dessa consciência.

Um dos exemplos claros do assunto tratado está no livro de Álvaro Vieira Pinto [3]. Nele é mencionado que a criança vai construindo uma visão do mundo, estabelecendo um conhecimento de tudo, de modo que o professor precisa trabalhar auxiliando esse conhecimento, essa consciência que vem sendo formada. Já no adulto, esta consciência do mundo, das coisas, já está formada, este último também tem suas responsabilidades (casa, família, emprego, filhos, etc.), sendo assim, possui uma vida muito ampla.

Em todos os casos, quando nos referimos ao adulto analfabeto, estamos relatando um reflexo daquilo que a sociedade produziu, ou seja, um retrato daquilo que a sociedade formou, o adulto é, portanto, um retrato da sociedade que foi de fato construída.

Outra questão que pode ser discutida em relação à EJA é o que o adulto ignora? O adulto ignora os saberes instrumentais (ler, escrever e contar), porque, quando não se compreende esses saberes ou um determinado assunto, isto acaba sendo cansativo complicado e chato, e isso provoca certo receio por parte dos adultos analfabetos, levando-os a ignorá-los. Porém, a partir do momento em que o adulto adquire os saberes instrumentais, ele pode avançar para além deles, dando continuidade a sua formação e, então, ter acesso ao saber humano acumulado, que se resume no maior objetivo que devemos ter em relação à EJA, alcançar a graduação.

Em relação à sociedade, nota-se que, cada vez mais, a educação de adultos vem sendo necessária, mas a verdade é que os adultos já vêm sendo ou já atuam como educados, porém é necessário de fato que haja a alfabetização, a escolarização e o letramento. Para que possamos compreender melhor esse argumento, destacamos o trecho do texto de Álvaro Vieira Pinto [3]: “a educação dos adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis”. Assim, podemos afirmar que o educando adulto é de fato um membro da comunidade muito lucrativo, pelo simples fato de este adulto ser um elemento frequentemente de grande influência no meio onde ele está situado, ou seja, na comunidade.

Quanto à metodologia de ensino a ser adotada para esse aluno adulto, podemos dizer que é de grandes complicações. Estamos tratando de adultos com consciências já formadas, como já mencionamos, podendo ainda ser consciência ingênua, o que dificulta sobremaneira a transposição do senso comum para o pensamento científico. Esses adultos possuem hábitos, costumes, vida, situações, relações no trabalho, entre outros fatores que completam o adulto e suas maneiras de viver, nota-se uma grande necessidade de desenvolver atividades na sala de aula que contemplam seu cotidiano de vida, levando o adulto a ter interesse pela proposta estabelecida pelo professor. O que observamos muito é que ainda existe a concepção ingênua também no processo de educação do adulto, podemos chamá-la de “visão regressiva”, que considera o adulto analfabeto como uma criança que deixou de se desenvolver em relação a seu meio social, cultural, sendo assim, acabam aplicando os mesmos métodos e atividades, fazendo com que o adulto desista de ser alfabetizado por pleno desinteresse.

Não podemos ser este educador ingênuo, o que temos a dizer é que uma grande maioria dos professores não enxerga em seus alunos aquilo que eles de fato já sabem, porém destacam apenas aquilo que seus alunos não sabem, dessa maneira, podemos considerar que esse professor é ingênuo. Outro fato que acontece é que certos professores transmitem somente aquilo que consideram como o básico para seus alunos, não deixando espaço para que seus alunos cresçam até mesmo mais que seus próprios professores. Um exemplo claro que podemos mencionar, para que se entenda melhor o fato, em relação a EJA, o professor acredita que a alfabetização é o necessário e também o bastante, não leva em consideração que esse aluno possa ter o desejo de fazer o ensino fundamental, médio ou até mesmo a graduação e a pós-graduação.

O bom professor de EJA deve partir de ensinar palavras que sejam do cotidiano dos alunos. O modo de educar freiriano é uma boa estratégia, pois, através de discussões em sala, dos assuntos que fazem parte da vida dos alunos, eles podem participar e expor suas ideias de modo a ajudar na troca de conhecimentos e experiências, tornando o ambiente familiar e estabelecendo vínculos de convívio.

É importante criar um tema gerador, nem sempre se pode ter sucesso no tema escolhido, que não pode deixar de ser presente na vida dos alunos. Estes têm muito a contribuir com os temas escolhidos, sejam histórias de vida, relatos de acontecimentos, modo de se pensar a

respeito de determinado assunto. Esses alunos necessitam de interação com o meio social, pois o letramento é o caminho para busca de novos saberes e as dificuldades encontradas precisam ser superadas. Esse percurso é moldado na sala de aula, com o professor junto aos demais alunos da sala.

Uma das principais dificuldades dos alunos a ingressarem na EJA está na própria iniciativa de estudar. Os obstáculos são muitos, a família nem sempre está de acordo, a disponibilidade de horário, os preconceitos que sofrem por voltarem a estudar fora da idade, de modo que muitos desistem. O trabalho com esses alunos requer diálogo e uma convivência muito próxima, aconselhando-os e sabendo ouvi-los.

Pensando no esforço que os alunos da EJA precisam ter para não desistirem, surge essa necessidade de preparação. A princípio, trabalhar a sociabilidade na sala de aula, fazendo o ambiente tornar-se próprio dos alunos, estabelecendo respeito entre os colegas da sala. Sabíamos que nosso público de pesquisa era heterogêneo, isso nos fez ter um olhar abrangente, afinal os alunos têm costumes e culturas diferentes, isso dificulta a escolha do tema gerador de discussão e também o planejamento dos exercícios, mas também nos possibilita mostrar que somos diferentes, cada um possui sua concepção de mundo, é necessário saber respeitar o outro e seus limites.

A formação de educadores para atuar na EJA vem sendo cada vez mais discutida. Para que possamos compreender quais estratégias podemos usar para esse trabalho, a autora Vera Masagão Ribeiro [4] tem muito a colaborar com o processo de ensino desses alunos. É necessário que se compreenda a especificação do adulto, pensar como aprende; olhar o contexto onde estão inseridos, procurar partir dos conhecimentos prévios deles, e, de acordo com isso, planejar o conteúdo a ser trabalhado, analisar a prática pedagógica a ser desenvolvida e também pensar na metodologia.

A autora também menciona, em praticamente todo seu texto, a necessidade de um campo de formação pedagógico, em que educadores possam realizar pesquisas para que se tenha mais qualidade no ensino. Para que de fato haja melhoria e mudança no ensino da EJA, também é necessário romper com o modelo de instrução tradicional, sendo assim, o professor precisa decidir e pensar em meios didáticos para obter maior progresso, possibilitando o que chamamos de interação, indispensável na sala de aula.

Como educadores, não podemos esquecer que lutamos constantemente contra a exclusão social e educativa, e realizar uma distribuição igualitária de conhecimento através da educação é uma tarefa difícil e desafiadora. Desta maneira, destacam-se temas que podemos trabalhar na EJA, e a autora nos faz uma listagem do que podemos aproveitar para se trabalhar de forma adequada e atraente com esses alunos para se conseguir resultado positivo: enfatizar a dimensão política dessa educação; relacionar a necessidade de aprendizagem com características da idade adulta e das condições em que os alunos se encontram; levar em consideração as características cognitivas dos alunos, tendo como possibilidade aplicar e integrar a aprendizagem à sua vida profissional, dando sentido aos conteúdos trabalhados na sala de aula, atrelando-os também à experiência de vida dos alunos. Como menciona Ribeiro [4], um conjunto de estudos pode clarear e subsidiar a ação dos professores da EJA, observando que é fundamental o que a escola faz: abordar os conhecimentos teóricos e científicos.

Quando se tem funcionalidade nas aprendizagens, também se obtêm maior motivação por parte dos alunos que retornam à escola. Para que possamos concluir essas ideias formadas a partir desse texto, um trecho oferece apoio ao professor da EJA: “a disposição para o diálogo é a base para procedimentos que são essenciais na modalidade educativa; a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem”. (RIBEIRO [4]) Sendo assim, podemos abordar a educação como direito de todos, porém

incentivando os alunos a terem responsabilidade própria sobre sua formação e desenvolvimento social.

No livro de Marlene Carvalho [5], é possível observar algumas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. Entre muitos exemplos, citamos o da professora Shirléia, que incorporou o método Paulo Freire. Suas atividades eram feitas de maneira simples, porém muito bem objetivas. Em folhas de papel A4, ela colocava uma palavra por folha, acompanhada de uma ilustração, sendo assim, os alunos observavam as imagens e as palavras, eles começaram a pensar que sabiam ler. Isso trouxe muita motivação. Logo em seguida, a professora Shirléia passou para figuras que ilustravam frases, e os alunos utilizavam muito apoio visual para conseguir ler as frases, desse modo, foram orientados a observarem os *outdoors*, figuras nas revistas, nos jornais, em propagandas, na busca de alcançarem o letramento.

Shirléia também utilizou muito o método do diálogo com seus alunos, as palavras geradoras vinham do interesse dos alunos: corpo, sonho, fábrica, jardim, voto.

Em relação ao letramento, foram utilizados textos lidos em voz alta, entre eles, os de jornais e revistas; liam também contos e lendas da Maré (histórias de moradores) e o pequeno livro **Educando nossos filhos**, distribuído gratuitamente pela prefeitura da cidade.

Paulo Freire [6] utilizava palavras significativas para alfabetização de adultos, realizava uma pesquisa levantando dados de palavras que necessariamente serviriam de base para a alfabetização. Essa é a ideia, buscar conhecer a comunidade onde os alunos frequentadores do EJA moram e destacar temas associados de interesse social, político e econômico, lembrando que as palavras e temas trabalhados podem ser mudados de acordo com o interesse dos alunos.

Alguns autores destacam desafios colocados para EJA. Há o livro de Maria Amélia Gomes de Castro [7], em que podemos observar algumas configurações do campo de estudo da EJA. É mencionado que, para obtermos maiores resultados, é necessário aprimorar a formação do educador de jovens e adultos, ou seja, estender a sua formação para além do curso de pedagogia. Costuma-se ouvir que qualquer um que saiba ler também sabe alfabetizar. Desse modo a EJA, muitas vezes, fica como “terra sem dono”. Pessoas despreparadas e sem conhecimento adequado estão à frente de muitas salas de aula em nosso país. A missão é tentar, através de nossa ação, mudar essa política, promovendo o ensino de qualidade, trabalhando a alfabetização e o letramento para que gerações futuras não sofram com os mesmos problemas enfrentados hoje, e que o índice de analfabetos no país, se não erradicar, ao menos possa diminuir.

Nesse sentido, podemos refletir sobre a EJA, observá-la de maneira a entendê-la e procurar trabalhar com nossos alunos o que sabemos e instruí-los a se capacitar cada vez mais. Esta pode ser uma maneira pela qual podemos alcançar em massa uma formação de boa qualidade.

3 Metodologia

Durante a realização desta pesquisa, procuramos a biblioteca das Faculdades Network para obter material para escrever sobre o tema. Nossa orientadora também indicou caminhos de leitura para o bom andamento do trabalho. A disciplina de Educação de Jovens e Adultos, que consta no currículo do curso de Pedagogia, também colaborou muito, os textos indicados pelo professor para a realização dos trabalhos nos proporcionaram um conhecimento maior daquilo que escolhemos pesquisar e escrever. Desta forma, a revisão bibliográfica foi sendo estruturada de acordo com os conceitos apresentados pelos seguintes autores: Alvaro Vieira Pinto, Vera Masagão, Moacir Gadotti, José Romão, Raul Ferrer Perez, Maria Giovanetti e Roxane Rojo. A leitura nesse processo de escrita foi fundamental para levantar dados bibliográficos que pudessem colaborar com o tema escolhido.

O Programa Escola da Família nos trouxe grande aprendizagem. As atividades aconteceram aos finais de semana e tivemos um grande público que frequentou nossos projetos. A modalidade forte do programa foi o esporte, e a grande parte dos participantes foram alunos da escola que moram ao redor da U.E. Na escola onde trabalhamos, contávamos com o total de aproximadamente 100 participantes por dia. Foi por meio desse programa que se tornou possível atuarmos como professores de jovens e adultos.

No decorrer de três anos e meio de trabalho como professor de EJA, foi possível desenvolver muitos projetos com a comunidade, dentre eles, o PAI (Programa de Alfabetização e Inclusão). Notamos que essas atividades é um meio de crescermos culturalmente, ou seja, o trabalho oferecido à comunidade, como voluntariado, enriquece muito mais o educador do que os membros participantes.

O projeto PAI teve como objetivo principal a inclusão de adultos que não tiveram a oportunidade de estudar e de ter uma aprendizagem escolar em período regular de ensino. O projeto foi desenvolvido aos domingos das 10:00 às 12:00, com o total de 5 participantes entre 30 e 40 anos. Teve início no segundo semestre de 2010, quando optamos por trabalhar com revistas e jornais, pois é um recurso que nos possibilita observar o mundo das letras de diversas formas. Também foram utilizados os livros do Programa de Alfabetização e Inclusão volume 1 e 2, que contêm atividades próprias para a Educação de Jovens e Adultos, esses materiais foram analisados por nós, professores do projeto.

Dentro desse projeto, aconteceu a pesquisa de campo desta pesquisa. Durante o tempo em que aconteceram as aulas de EJA, procuramos observar o comportamento dos alunos dentro da sala de aula. Estes tinham curiosidades em fatores que vinham ao encontro do nosso dia a dia, e os livros não tinham muito suporte para tal necessidade. De acordo com as instruções do Professor da disciplina de EJA na faculdade, fui buscando novas técnicas, como, por exemplo, ensinar os números na folha de cheque, na cédula de eleição direta, nos números de documentos, desenvolvendo nos alunos o gosto por aprender através daquilo que está presente em sua rotina. Para o professor, exigiu-se que fosse mais criativo, pesquisando, construindo isso junto com a sala. Os alunos que frequentaram o projeto estudavam durante a semana em outra escola que oferece o supletivo, dessa forma, todos eles procuraram o projeto PAI do Programa Escola da Família para obter um reforço em sua formação.

4 Resultados e discussões

A coleta de dados foi um trabalho muito enriquecedor para nós, tanto em termos pessoais quanto profissionais, pois pudemos conhecer relatos dos alunos. Eles relataram a dificuldade que tiveram quando decidiram voltar a estudar, muitos de seus familiares criticaram, outros deram apoio, mas a vontade em aprender foi maior do que qualquer obstáculo.

Nos diálogos acontecidos na sala, pudemos conhecer melhor a história de vida de uma aluna, que decidiu voltar a estudar depois dos 35 anos. Ela nos contou que nunca teve a oportunidade de estudar quando era criança por trabalhar junto com seus irmãos na lavoura. Seus pais também não eram de acordo com a possibilidade de ela estudar, isso se agravava com o fato de que morava em uma cidade pequena no interior. Depois de se casar e vir morar em Sumaré-SP, pensou em voltar para a escola, porém, chegaram os filhos e, então, seu sonho ficou em segundo plano. Com o passar dos anos, depois dos seus 35 anos, ela decidiu voltar a estudar, procurou uma escola próxima a sua casa e matriculou-se na EJA. Assim, aos finais de semana, ela vinha para o nosso projeto para esclarecer suas dúvidas e reforçar seu aprendizado. Ela nos contou como colaboramos com sua formação, pois, logo no início, teve muita dificuldade, em alguns momentos, acreditava não ser capaz de se adaptar a esse novo ritmo escolar, suas palavras eram claras: “a sala onde eu estudo lá na outra escola tem muitos

alunos e a professora não dá conta de tudo” e, no projeto de final de semana, o ambiente é mais participativo, é diferente, relatou ela.

Em outro momento, outro aluno nos trouxe um pouco de sua história de vida, contando que, quando ainda jovem, acreditava que os estudos não eram importantes para os pobres, relatou que, por ser de classe baixa, não haveria importância se não estudasse. Naquela época (1965), muitos falavam que os estudos eram para os de classe média. Morava em fazenda e trabalhava junto com pai na criação de animais e colheita de café. Veio para Sumaré-SP e começou a construir sua vida nesta cidade. Trabalhou durante sua vida como ajudante geral e, por incentivo de seus filhos, procurou uma escola com ensino de EJA e está cursando o supletivo. Aos finais de semana, ele participou das atividades do Programa Escola da Família e também do nosso projeto PAI.

Esses dois exemplos servem para mostrar como a adaptação dos alunos adultos é uma fase essencial para que eles permaneçam no projeto e não abandonem os estudos mais uma vez. Sabemos ser frequente o número de alunos que desistem do curso no começo do ano. Eles próprios relatam que havia uma grande quantidade de alunos inicialmente, mas uma boa parte acabou desistindo, isso é lastimável, pois a alfabetização e o letramento é um fator de muita importância em nossas vidas.

Passada a fase de adaptação, as principais queixas dos alunos foram do material didático e da quantidade de alunos na sala de aula da outra escola onde estudavam. Relatam, muitas vezes, que o professor não conseguia atender as dúvidas de todos, por isso muitos desses alunos participaram do nosso projeto, para obter um auxílio em seu empreendimento escolar. De modo geral, podemos observar que uma boa parte desses alunos frequentou as aulas com o objetivo de escrever cartas para parentes que moravam longe, para lerem a bíblia, para conseguir ler os rótulos dos objetos no supermercado, placas, o destino dos ônibus, ou seja, para aprender a “se virar”, como alguns deles diziam. Vemos, nesse sentido, que, podemos ensinar a partir desses aspectos mencionados, podem-se usar esses recursos para trabalhar na EJA.

Durante nossas discussões, também ficamos bastante satisfeitos com o fato de ouvirmos que nossas atividades ajudaram muito, eles disseram que, no início dessa nova fase de suas vidas, o processo foi difícil, por isso que alguns amigos desistiram, mas nosso apoio e dedicação, também a paciência, tornaram nossas aulas prazerosas, gerando novos conhecimentos.

Queremos destacar que existem alguns obstáculos no processo educativo que precisam ser observados atentamente por nós, educadores, para criar um ambiente agradável e participativo, ou seja, inserir esses alunos no conhecimento. Os adultos podem apresentar alguns problemas que podem interferir no processo de aprendizagem, como dificuldade de visão e/ou de audição. Nesse caso, o professor precisa estar preparado, para perceber a dificuldade e saber encaminhar o aluno ao especialista de saúde.

Também é fundamental perceber a necessidade da construção de um ambiente adequado para atender esses alunos, ou seja, deixando-os à vontade para expressarem seus sentimentos e suas dúvidas. A escola não trata só do conhecimento, também faz amigos, isso é muito importante no processo de alfabetização de adultos.

Nosso principal objetivo foi dar continuidade a partir daquilo que os alunos já sabiam, procurando auxiliá-los nos exercícios que traziam da outra escola, pois como já dito, queixavam-se da quantidade grande de alunos e diziam que o professor da sala não tinha como atender a todos com suas dificuldades específicas. Além de reforçar os conteúdos que aprendiam na outra escola, procuramos inserir também novas atividades, como os jogos de matemática, alfabeto móvel, dominó de palavras, entre outros.

Na sala de aula, um dos fatores de grande importância para o bom resultado obtido foi a roda de conversa, que acreditamos ser fundamental também na educação de adultos. Nesse

exercício, observamos a necessidade de esses alunos terem alguém que compreenda seu processo de formação. Utilizava como ferramenta para essa atividade a “tempestade de palavras”, ou seja, estabelecia um tema e pedia aos próprios alunos que falassem palavras relacionadas ao tema e, à medida que as falavam, eu as colocava na lousa e, em seguida, fazíamos uma discussão de tudo que estava no quadro.

Quanto à avaliação, esta foi contínua, observando o progresso dos alunos no decorrer de suas atividades, ou seja, analisando os resultados dos exercícios feitos no livro didático. Sabemos que esse processo de aprendizagem leva tempo, e os alunos sempre estiveram constantemente com o propósito de aprender, isso facilitou a evolução dos mesmos nesse tempo em que aprendemos juntos.

O método que utilizamos para a realização da coleta de dados foram os relatos que os alunos faziam na sala das queixas pelas dificuldades em aprender, percebemos as dificuldades que encontravam por não serem alfabetizados. Nesse processo, notamos como nossos alunos tinham a necessidade de expressar aquilo que estavam sentindo, pois queriam ser ouvidos, ajudados, sentiam-se excluídos da sociedade onde vivemos.

Na sala de aula, também houve a observação como técnica de obtenção de dados, que foi constante, principalmente focando-se no modo como os alunos faziam os exercícios, afinal estes eram o centro do trabalho pedagógico; também foi focada a postura do professor como fundamento desse trabalho, tendo um olhar atento aos seguintes fatores: a proximidade ou afastamento dos alunos, a participação dos alunos nas atividades e seu comportamento, relação professor-aluno e aluno-aluno.

Analizamos uma das ferramentas de grande importância na escola, o material didático. Constantemente, ouvíamos queixas dos alunos em relação aos exercícios, alguns diziam não ter paciência para esse “negócio”, outros diziam que se sentiam como criança no tratamento que era dado pelo material, enfim, pesquisamos o que interessava a esses alunos, e o que de fato estava sendo passado para eles.

O texto de Roxane Rojo [8] defende a ideia de que o livro didático no Brasil tem como função principal estruturar o trabalho pedagógico na sala de aula, ou seja, é necessário que haja organização desde a apresentação dos conteúdos curriculares até o conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos, seguindo a estruturação de distribuição desses conteúdos de acordo com a progressão do tempo escolar. Também é de extrema importância a atualização dos livros didáticos, pois as regras de linguagens constantemente sofrem alterações, como a recente reforma ortográfica que estamos sofrendo, que exigiu que todos os materiais didáticos fossem atualizados até 2011.

O material didático do programa é formado por 5 volumes. É Uma coleção de livros didáticos com o título **Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos** que foi produzido pela Ação Educativa. Essa instituição que fornece o material dedica-se a produzir subsídios pedagógicos para EJA desde 1980. Esse material foi elaborado originalmente por solicitação do Ministério da Educação e é enviado às escolas para ser trabalhado no programa de alfabetização e inclusão PAI.

O primeiro livro é praticamente uma cartilha, possui atividades simples de completar, contar, pintar, apresenta muitas imagens e seu conteúdo atende desde disciplinas básicas como português, história, ciências até assuntos da atualidade. Essa descrição bastante semelhante a cartilha compromete a qualidade do livro, pois sabemos como as cartilhas são criticadas por muitos colaboradores da pedagogia, por utilizar meramente métodos de codificação e decodificação, sem necessariamente explorar a escrita e a leitura autônoma. Na atividade da página 17 do livro, por exemplo, vemos uma atividade de ligar os pontos, seguindo uma sequência numérica do 1 ao 12 e, em seguida, pede-se para colorir o desenho, formando assim a imagem de um sol. Há também muitas atividades como cruzadinha, caça-

palavras, forme a frase, circule as palavras, complete os números, atividades para desenhar, poemas com muitas rimas, entre outras.

Sabemos ser importante salientar que o modo como as atividades são organizadas é parecido com o do ensino fundamental do primeiro ciclo, ou seja, o livro é separado por 26 temas diferentes, cada tema uma unidade; a linguagem do livro também é de fácil interpretação. Os exercícios de matemática contemplam as quatro operações e pequenos problemas de lógica, fazendo com que os alunos vejam situações que necessitam da utilização da matemática.

Notamos que há clareza nas atividades pedidas, sendo possível entendimento para os alunos já alfabetizados. É explorado muito a leitura em diversos tipos de textos, mas a maior parte do universo cultural e infantil, contendo poemas, textos, músicas, lendas, etc. Percebemos que o material destinou-se apenas a um determinado modelo de aluno, nesse caso, infantilizado, o que compromete o interesse deles. Ou seja, nossos alunos não nasceram e cresceram aprendendo a mesma cultura, os mesmos valores, cada um trouxe consigo todo um contexto de vida, eles tinham suas próprias concepções, observávamos esse retorno nas falas dos alunos. Foi preciso obter um olhar atento no momento de planejar os temas que discutíamos em nossas aulas, visando preservar a cultura e valores de todos.

O volume 2 da coleção abrange bastante conteúdos, porém, são para alunos com um nível mais avançado de conhecimento, embora sua linguagem seja de fácil entendimento. Seus textos visam contemplar a cultura dos diversos lugares do nosso país, e seus exercícios mantêm o modelo padrão de atividades da maioria dos livros didáticos, primeiro o livro oferece um texto ou um poema e, na sequência, vêm as atividades. Com a utilização desse volume, chegou-se a um determinado momento que nossos alunos não estavam satisfeitos com a aula, então notamos que nosso livro didático estava muito repetitivo nesse sentido e, então, por algum tempo, não utilizamos o livro.

Na matéria de matemática, podemos encontrar os números em recibos, problemas que envolvem contagem de dinheiro, horas, as quatro operações, etc., o que é fundamental para aliar o conhecimento ao pragmatismo cotidiano, mas houve uma exploração muito pequena dessa relação. Sem contar que muitas outras atividades não eram adequadas, como, por exemplo, trabalhar o número no ábaco, cuja aplicação não será feita no dia a dia dos nossos alunos. Ou, então, podemos citar a atividade que exigiu dos alunos fazer operações com grande quantidade de numeral, o que é desnecessário, pois existem formas mais envolventes de trabalhar os números. Ainda queremos destacar que o livro possui 23 tópicos, sendo apenas 3 destes dedicados a matemática.

Observamos também que o livro não ofereceu atividades suficientes para atender todas as nossas aulas no projeto. Trabalhar com adultos exige de nós fazermos uma ponte do conteúdo com a utilidade em nossas vidas. Constantemente, nossos educandos perguntavam que utilidade teria tal conteúdo, isso nos mostrou que os adultos estavam em busca de um conhecimento de aplicação direta, fazendo-nos refletir e buscar recursos mais apropriados para trabalhar com nossa sala.

O volume 3 é bem parecido com o 2, suas atividades correspondem em grau de dificuldade aos que são destinados a alunos de nível de quarto ciclo do ensino fundamental, de modo que há pouca ilustração e as figuras são em preto e branco. O que nos chamou atenção nos seus conteúdos é que se trabalha muito a sexualidade, as doenças sexualmente transmissíveis, suas maneiras de prevenção, em geral, a saúde da humanidade. Provavelmente isso decorre do fato de serem conteúdos originalmente destinados aos pré-adolescentes e adolescentes que frequentam o quarto e quinto ciclo do ensino fundamental, o que demonstra que tematicamente não se buscou uma mudança que trouxesse tema de interesse dos jovens e adultos a que se destina o material. Assim, volume 3 comporta uma quantidade grande de conhecimentos que não se focam no interesse do grupo.

Essa coleção de livros didáticos precisa ser atualizada, o livro é antigo, não possui correção da nova ortografia e sentimos que nosso público muda de acordo com o que ocorre na sociedade. Devido a essas mudanças, com o avanço das tecnologias, chegamos à conclusão que o ensino que o livro didático da coleção Ação Educativa pressupõe é insuficiente para alfabetizar os alunos. Assim destacamos alguns exemplos, mostrando que as atividades tratam nosso público parecendo não conhecê-los, ou seja, nosso trabalho é voltado para EJA, estamos falando de adultos, e o livro não correspondeu a nossas expectativas.

Queremos destacar que os livros analisados ainda se mostram incipientes no modo como trabalham com os conteúdos e gêneros textuais, ou seja, poderiam trazer mais tanto conteúdo quanto textos presentes no cotidiano dos jovens e adultos. Em nossa sociedade, somos a todo instante sobrecarregados de informações, propagandas, muitos anúncios, números por toda parte, placas, folhetos, símbolos, reportagens, notícias, etc. Acreditamos ser necessário o estudante da EJA ser alfabetizado utilizando esses meios para sua aprendizagem, desse modo, eles passam a perceber a importância da alfabetização, trazendo motivação e menor índice de desistência.

Observando todos os conteúdos contidos nesses volumes, vemos a necessidade de um material além desses já trabalhados. Não obstante a coleção seja boa, algumas diretrizes mencionadas fariam muita diferença com a questão das imagens. As atividades em grande maioria destinadas à alfabetização de crianças subestimam o público de jovens e adultos que estão sendo alfabetizados e letrados, enfim, só podemos alfabetizar alunos se o material utilizado, o conteúdo e a maneira como o professor desenvolve sua aula estiverem apropriados ao tipo de público. A autora Roxane Rojo, em sua obra **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita** [8], escreveu sobre a importância das imagens nos livros didáticos, dizendo, assim como as práticas de letramento explicitam diferentes estados de apropriação dos usos da língua por diferentes grupos sociais. A escola também precisa trabalhar as imagens vinculando-as com a realidade, ou seja, construindo um determinado mundo de referências.

Segundo Roxane Rojo [8], atualmente o livro didático e muitos materiais educacionais são poucos adequados, pelo fato de não corresponder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Esse contexto aborda diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, visando atender os diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Nesse caso, é necessário um livro didático também diversificado e flexível, contemplando as variações das formas de organização escolar e dos projetos pedagógico, levando em consideração os interesses sociais e regionais.

Sugerimos à Ação educativa melhorar esses aspectos que descrevemos nos livros didáticos escritos para EJA, em suas atualizações de novas edições. Inserir imagens do cotidiano de nossos alunos, ou seja, figuras do trânsito, imagens de rótulos dos produtos alimentícios, fotos de placas informativas, enfim, inserir o mundo dos adultos nas atividades, envolver ao máximo os conteúdos com o que nossos alunos têm contato diariamente, elementos que interessam a eles. E encontramos poucas atividades nesse sentido nos volumes analisados.

Como o projeto durou pouco tempo, e esse tempo é a coordenação local quem determina, utilizamos com nossos alunos apenas uma parte da coleção.

Complementando nosso material de trabalho, a escola local disponibilizou para o nosso projeto alguns livros, revistas, jornais, gibis e também material de consumo do aluno, como lápis, caderno, etc., o que foi fundamental para servir de complementação ao que o material se mostrou insuficiente.

5 Considerações finais

O nível de nossos alunos no início do projeto era de pouco conhecimento, alguns sabiam apenas escrever o nome desenhando, outros já tinham noção da escrita. Sendo assim, cada aluno necessitou de um tratamento diferenciado, ou seja, como os alunos estavam em níveis diferentes, foi necessário atender as dúvidas de nossos alunos individualmente. Podemos perceber, então, que trabalhar com o adulto exigiu de nós que observássemos os detalhes e tivéssemos suficiente habilidade para trabalhar no coletivo e também saber o momento de atender o aluno individualmente.

A maior parte de nossas aulas concentrou-se no diálogo, na conversação, na troca de experiências, e também nos conteúdos. Os alunos aprenderam muito uns com os outros e conosco, nós também aprendemos muito com eles. Essa maneira que optamos desenvolver nossas aulas trouxe maior comodidade para nossos alunos tirarem suas dúvidas durante as aulas, trouxe maior aproximação, tornando a relação professor-aluno ativa, possibilitou-nos conhecer de perto as dificuldades dos participantes do projeto e alfabetizá-los e, desta forma, fomos contribuindo com a formação desses alunos, com muita dedicação e esforço, buscamos sempre atender essas pessoas que procuraram e obtiveram melhorias em suas vidas.

Nesta pesquisa realizada, foi possível aprofundar os nossos conhecimentos em relação ao livro didático. Esse recurso é fundamental para que o conteúdo necessário seja passado. O livro didático precisa ser escolhido com muita atenção, os conteúdos precisam estar voltados para a realidade da comunidade local e é dever do professor preparar suas aulas de modo a conquistar seus alunos, estendendo os conhecimentos para além do livro didático, pois ele é apenas um recurso dos muitos que podem ser utilizados dentro da sala de aula.

Acreditamos ter colaborado bastante com os alunos, e isso reflete não somente na vida deles como em nosso meio social. Esse projeto também colaborou muito com nossa formação acadêmica, estabelecendo vínculo com a teoria e a prática, conhecendo experiências de vida dos alunos que mostraram o desejo em aprender, de construir uma nova vida, de lutar pelos seus sonhos. Essa experiência foi bastante gratificante, que essa construção de conhecimentos possa continuar crescendo em nossas vidas.

Referências

- [1] GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 2 Ed. Rev. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- [2] FERRER PEREZ, R. **Educação de adultos em Cuba**. São Paulo: Summus, 1986. Novas buscas em educação, v. 27.
- [3] PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1969.
- [4] RIBEIRO, V. M. “Ensino fundamental de jovens a adultos: Ideias em torno do currículo”. In: **Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos: Experiências internacionais**. São Paulo, 1998.
- [5] CARVALHO, M. **Primeiras Letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. São Paulo-SP. Ática, 2009.
- [6] **Educação de Jovens e Adultos: a Experiência no MOVA-SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.
- [7] GIOVANETTI, M. A. G. de C. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Senac, 2007.
- [8] ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2003.

AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS ALÉM DA ESCOLA: O AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE COMO EDUCADOR

Josivânia Inácio dos Santos²⁸

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir as Práticas Educacionais fora do ambiente escolar. Mostrar que o aprendizado está em todos os espaços em que haja pessoas engajadas e compartilhar conhecimento e também pessoas que queiram aprender e se sintam que o que lhes é mostrado é útil de grande valia. Por isso apresenta-se esse aprender não na escola, mas na área da saúde mostrando como é constituído o trabalho do profissional agente comunitário de saúde e compartilhar das práticas efetivas que acontecem nas comunidades que contam com presença desse educador, pois ele também compartilha de saberes e aprendizagens. Pretende também focar a educação não formal, campo que abrange as atividades educacionais que perpassam os muros escolares, direcionando para as práticas educacionais do agente comunitário de saúde, do Programa do Agente de Saúde (PACS) da unidade básica de saúde do bairro Jardim Picerno na cidade de Sumaré, atividades realizadas por tal profissional que acontecem principalmente no lar dos moradores do município e também nos mais variados espaços da comunidade: salão da igreja, rua, e até nas escolas próximas.

Palavras-chave: Agente de saúde, práticas, espaços, saúde.

Abstract

This article aims to discuss educational practices outside the school environment. Show that learning is in all spaces where persons are engaged and share knowledge and also people who want to learn and feel what is being shown to be useful very useful. So this presents not learn in school, but in showing how health care is made the work of community health worker training and sharing of effective practices that occur in communities that rely on the presence of this educator, he also shares knowledge and learning. It also wants to focus on non-formal education, a field that includes educational activities that pervade the school walls, pointing to the educational practices of the community health agent, Agent Program (PACS) of the basic health unit in the Jardim Picerno city of gestational age by such professional activities that occur primarily in the home of the residents of the city and also in various community settings: the church hall, street, and even in nearby schools.

Keywords: Health agent, practices, spaces and health.

1 Introdução

Inicialmente quando abordamos o tema educação direcionamos nosso olhar para o ambiente escolar, e na questão da saúde partimos para o ambiente hospitalar, do cuidar de enfermos e lembramos-nos da figura do médico como principal responsável por esse aspecto social. Porém nesta pesquisa o foco está em mostrar que esses dois pontos são fundamentais para o ser humano em geral desde a infância e durante toda a sua vida adulta. Assim temos dois pontos que parece estar distantes, mas que na verdade estão interligados pelas práticas de trabalho realizadas nesses dois campos.

²⁸ Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade Network, no ano de 2011, sob a orientação da Prof^a.Mestra Tânia Cristina Bassani Cecilio.josivania25@hotmail.com

Então “educação não formal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente.” (Gohn, 1999, p.104).

Neste contexto de não formalidade apresenta-se um paralelo das praticas educativas vividas na área da saúde, pois compreende-se que segundo o manual do agente de saúde Ministério da saúde, 2009, p.90)

a saúde não está unicamente relacionada a ausência de doença. Ela é determinada pelo modo que vivemos, pelo acesso a bens e consumo, a informação, a educação, ao saneamento, pelo estilo de vida nossos hábitos, a nossa maneira de viver, nossas escolhas.

Assim notoriamente pode- se dizer que a saúde é fatorialmente social estando ligada a outros momentos da vida do ser humano, e como destacada a educação vai de encontro com a concepção de saúde a qual se tem baseado os trabalhos desses profissionais, médicos, enfermeiros e do agente de saúde que será abordado com mais tenor ao longo do texto.

Com isso busca-se se repostas para pensarmos de que forma se constrói o ensino aprendizagem das pessoas envolvidas nessas práticas educativas que não estão na escola? O aprender significativo existe? O trabalho está pautado em práticas baseadas em fundamentos teóricos?

O principal aspecto desse artigo é mostrar outros espaços em que a educação se constitui como parte da formação integral do cidadão nas mais variadas idades.

Mostra a trajetória do agente comunitário de saúde em seu cotidiano profissional onde dinamiza seu trabalho em frente as dificuldades que encontra. Busca sintetizar como esses profissionais se preparam para lidar com os aspectos educativos

2 Referencia teórica

Inicialmente parte-se de leituras sobre a educação não formal, pois ajudaria a entender como se da essa modalidade educativa que aponta espaços de aprender que não estão direcionados para a estrutura escolar e também as relações pedagógicas que estas práticas apresentavam para fundamentação e desenvolvimento do trabalho. Também para aprofundar os saberes em relação ao agente de saúde, trazendo assim as contribuições de estudos que abordam efetivamente a prática desse profissional e suas relações com o processo de aprender e ensinar.

3 Metodologia

Para desenvolvimento e construções das informações este trabalho parte-se de uma pesquisa que envolva tanto o pesquisador quanto pesquisado, através das participações nas atividades desenvolvidas, pois além de pesquisador faço parte enquanto agente de saúde do grupo de profissionais que facilitou todo o processo de coleta de dados, mais fidelidade as informações e qualidade ao trabalho de estudo.

Assim a pesquisa tem caráter qualitativo, que segundo, Ludke, (1986, p. 11):

a pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo com o campo. (p.11)

Para o tratamento de informações e sua organização trabalhei com a pesquisa bibliográfica que embasa teoricamente e sustenta as idéias abordadas. Utilizou-se também da observação, pois é através dela que foram coletadas as informações em relação ao tema vivenciado na prática, pois

sendo o principal instrumento da investigação, observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. (Ludke, 1986, p.26)

E também os recursos midiáticos principalmente a fotografia, não centrando no estudo de caso, mas apenas para sintetizar as práticas que acontecem em outros espaços e que proporcionam o desenvolvimento do aprender.

4. Resultados e discussões

O que se aborda agora é os resultados e discussões que envolveram todo processo de pesquisa sobre o trabalho do agente de saúde e as práticas educacionais que acontecem no campo de atuação desse profissional, apontando desde a escolha do assunto as fotos apresentadas.

Da minha prática as escolhas

Ao buscar um assunto que não estivesse intimamente ligado a escola se deu devido o meu cotidiano de trabalho estar dentro das práticas de educação que não estão na escola. E também de mostrar que o ato educativo está presente e sendo realizado por diversos profissionais tanto com formação pedagógica ou na saúde. E contribuir com a população local e no âmbito dos profissionais mostrando a diversidade e as possibilidades que a comunidade encontra de conhecimento.

Isso perpassa todo meu processo de formação, pois realizei muitos estágios em todos os espaços do campo escolar desde a educação infantil até as áreas de gestão escolar. Nestes ambientes fui construindo questionamentos que envolvem temas como a questão do espaço físico escolar, o processo de alfabetização na educação de jovens e adultos, a importância do brincar, entre muitos outros.

Com isso o ambiente escolar sempre se fez presente nestas pesquisas, porém meu olhar para os estágios eram sempre superficiais e rápidos, devido estar ligada diretamente a área da saúde, necessitava então com determinada pressa para voltar ao meu emprego de rotina.

Trabalhando como agente comunitário de saúde em Sumaré, realizando atividades de educação em saúde na comunidade local focadas para a promoção e conscientização de hábitos saudáveis. Tendo uma rotina diária de trabalho direto com a comunidade em atividades que se realizam desde ir de casa em casa e orientar as pessoas quanto a dengue ou entregar remédios para idosos e orientá-los da melhor para que se mediquem adequadamente e com segurança. Discutir e apresentar para as mães as melhores maneiras de amamentar e cuidar do seu filho recém – nascido até os 2 anos de idade.

Isso é uma prática onde exige que você enquanto agente de saúde saiba dialogar assim fazendo com que cada pessoa para que fale esta entenda e consiga realizar as orientações de maneira prática e objetiva. As artes também permeiam essas práticas, pois com esses grupos a comunidade pode participar aprendendo a bordar, fazer crochê, a ler e escrever, tanto os alunos que sabem artesanato quanto os agentes de saúde ensinam e também aprendem é um espaço de aprendizagem mutua.

Dessa forma este trabalho vai de encontro a minha formação enquanto pedagoga, pois tendo a oportunidade de ser agente de saúde e estar em processo de formação em pedagogia, pude enxergar quanto o ensino aprendizagem também se solidifica em outros espaços que não a escola.

O que leva para uma qualidade vida muito mais positiva, devido nesses momentos às pessoas se conhecerem, poder trocar suas experiências e práticas é ser relacionar socialmente.

Parafrazeando o Manual do Agente de Saúde (2009) O ministério da saúde mostra que as ações em saúde são aquelas que vão proporcionar ao individuo um autonomia para que se torne capaz de escolher comportamentos favoráveis para a qualidade de vida, baseada no modo de viver e a educação.

Ser uma agente comunitário de saúde é estar em contato direto com as mais variadas personalidades e diversas opiniões.

5 Quem é o Agente de Saúde da Comunidade

Neste tópico abordarei quem é este profissional da saúde que pode ser considerado um educador, o agente comunitário de saúde, pois este trabalha diretamente com o público em seu trabalho permeia o universo do aprender, de socialização de saberes, instigador de boas práticas sociais a pessoas que não estão na sala de aula.

Nogueira e Ramos (2000, p.86) identificam, no trabalho do agente, a dimensão tecnológica e a dimensão solidária e social, as quais consideram que têm, sempre, potenciais de conflitos. Essas dimensões expressam, possivelmente, o aprender e o social. Este é o dilema permanente do agente: a dimensão educativa convivendo com a dimensão técnica assistencial. Ao incorporar essas duas facetas em suas formulações, o conflito aparece principalmente na dinâmica da prática cotidiana.

O Documento do Ministério da Saúde (Brasil, 1999b) enfatiza a necessidade de que, face o novo perfil de atuação para o agente comunitário de saúde, sejam adotadas formas mais abrangentes e organizadas de aprendizagem, o que implica que os programas de capacitação desses trabalhadores devam adotar uma ação educativa crítica capaz de referenciar-se na realidade das práticas e nas transformações políticas, tecnológicas e científicas relacionadas à saúde e de assegurar o domínio de conhecimentos e habilidades específicas para o desempenho de suas funções. A busca de alternativas que propiciem a construção de programas de ensino com tais características, leva à incorporação do conceito de competência , cuja compreensão passa, necessariamente, pela vinculação entre educação e trabalho. (Brasil, 1999b, p.4) O conceito de competência é expresso como “a capacidade pessoal de articular conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a situações concretas de trabalho” (Brasil, 1999b, p.4)

Nota-se que o próprio sistema público está preocupado em dar ao agente de saúde a característica de um profissional que compartilhar conhecimentos no desenvolvimento do seu trabalho não ficando somente no caráter de assistencialismo, mas sim a junção de educação e trabalho para o pleno desenvolvimento desse público atendido.

Dessa forma o agente de saúde é o primeiro contato para que as pessoas tenham acesso as práticas realizadas por esse profissional em seu local de trabalho, sejam estas, palestras sobre os mais variados assuntos, aulas de artesanato, grupo para a realização de atividades físicas entre muitos outros.

O agente comunitário além de trazer esse público para um espaço de conscientização e aprendizado este também aplica estas atividades dentro do que lhes são plausíveis, não podendo medicar, mas com o auxílio de médicos, enfermeiros, elaborar materiais e divulgar informações sobre diversos assuntos, propiciar as palestras sempre com supervisão do seu profissional superior.

Conhecendo os espaços de trabalho do agente de saúde

As práticas educativas desenvolvidas no campo da educação não-formal não devem ser desenvolvidas aleatoriamente sem os objetivos definidos, no entanto a flexibilidade de adequação aos conteúdos é possível.

È neste sentido que as ações que proporcionam aprendizagem e as trocas de experiências fora dos muros escolares devem possibilitar segundo Simsom (2001, p.11)

a transmissão de conhecimentos de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repressão em caso de não aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo de ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender.

Além de contribuir para a interação entre os sujeitos, ser espaços de vivência e prática coletiva as atividades em educação não – formal devem propiciar e vivenciar momentos agradáveis, e oportunizar experiências grupais.

Outro aspecto importante presentes nas atividades de educação não-formal é que possibilita um espaço de troca de cultura entre os indivíduos, também valoriza a realidade dos participantes de forma que todos se sintam pertencentes ao grupo de trabalho.

Assim essas características nos permitem descrever o espaço em que de fato as práticas educacionais do ACS efetivamente acontecem. O trabalho concentra-se na comunidade regional do jardim Picerno na cidade de Sumaré, no qual um grupo de 20 ACS atende uma comunidade de aproximadamente 15000 pessoas.

As práticas educativas em saúde direcionam seus atendimentos a toda a população desde o recém – nascido ao idoso e tem como objetivos levar a promoção e o bem estar à população e também possibilitar que as pessoas aprendam a viver bem ao participar das palestras, cursos e outras atividades, ou seja, há um processo de intenção nessas ações, um (s) objetivo(s) a serem atingidos.

Na Unidade são oferecidas as práticas educativas em:

- Controle da Dengue
- Grupo de Atividades para Terceira Idade
- Programa Kit de Medicamentos
- Replatina (foco em Doenças Sexualmente Transmissíveis)
- Gestantes em cuidado
- Programa de atenção a Saúde da Criança
- Artesanato

Cada prática educativa citada anteriormente é regida por um cronograma de atividades que devem ser desenvolvidas ao longo do ano, portanto a unidade de saúde tem flexibilidade ao organizar seu planejamento de ações se adaptando as necessidades do público participante.

Todas as atividades seguem um registro diário que contém os objetivos, as atividades, os desenvolvedores da ação, o público alvo sendo tudo previamente programado e definido em reuniões.

Agentes orientam os participantes.



Foto-1 Participantes e profissionais mostram para a comunidade o bem estar através da atividade física ao ar livre.

Vivenciando o ser agente comunitário de saúde.

Todas as fotos foram tiradas com as autorizações dos participantes e mostram na prática como as atividades acontecem e o público interage e aprende com as oficinas realizadas. A aprendizagem se concretizando efetivamente na unidade de saúde, onde pensávamos em que se atendiam somente pessoas doentes e os médicos, mas este espaço vai além dessa concepção, o aprender, a saúde estão pautados na orientação, na socialização e no conhecimento de novas informações.

Grupo de Artesanato:



Foto 2- Participantes e profissionais interagem durante os grupos – a coletividade



Foto 3- Participantes e profissionais mostram os resultados das aulas realizadas no grupo.

6 Considerações finais

Este trabalho de analisar as práticas educacionais em saúde contribui significativamente para a experiência do pedagogo, pois para refletir que todas as pessoas podem ter acesso ao conhecimento de forma dinâmica e construtiva que lhes instigue o aprender.

A busca pela qualidade de vida nada mais é do que oferecer a esses participantes orientações e ações que promovam o bem estar de forma dinâmica, saudável e divertida, então as possibilidades para que isso ocorra é através de ações como, por exemplo, os passeios a parques ecológicos, as dinâmicas diárias e as orientações durante as palestras e até mesmo na casa dos participantes do grupo.

Estas experiências adquiridas ao decorrer do processo de participação das práticas educativas em saúde têm papel educativo e fundamental nas vidas dos participantes, pois o acesso à informação e a cultura são bem vasto e amplo contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos que possam ter uma vida saudável a partir dos conhecimentos adquiridos dentro do grupo para a terceira idade.

Também neste sentido educar não está ligado ao papel da escola ou do profissional da educação, de acordo com BRANDÃO (1995) “a educação existe onde não há somente escolas, porém por todas as partes onde existam redes e estruturas sociais de transferência de saber, seja de uma geração a outra ou não, mesmo ainda onde não foi criado um sistema formal e centralizado”.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. (33ª ed) SP : Brasiliense 1995

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**:saberes necessários a pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não – Formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época).

LIBÂNEO, José. Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

SIMSON, Margareth Rodrigues de Moraes von. et al. **Educação não – formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

NOGUEIRA, R., RAMOS, Z.V.O. A vinculação institucional de um trabalhador sui generis – o agente comunitário de saúde. [Texto para discussão 735]. 2000. 33p. Disponível em < URL: <http://www.ipea.gov.br> >. Acesso em: setembro 2011

Manual do Agente Comunitário de Saúde. Ministério da Saúde.

VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Juliana Aparecida Marques Colossal²⁹

Resumo

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a questão da violência escolar. Aponta os diferentes tipos de violência encontrados em nossa sociedade, enfatizando a violência escolar, hoje chamada de bullying. Apresenta causas e consequências da violência no contexto escolar e sugere medidas coletivas para a sua erradicação.

Palavras chave: violência; bullying; escola.

Abstract

This paper presents a discussion on the issue of school violence. Points out the different types of violence found in our society, emphasizing the violence in schools, now called bullying. Presents causes and consequences of violence in the school context and suggests collective measures for its eradication.

Keywords: violence, bullying, school.

1 Introdução

Este artigo tem como tema a violência no contexto escolar. Apresenta uma discussão sobre as atitudes agressivas e/ou violentas dos alunos, professores e escola. Um dos objetivos deste trabalho é identificar as faces da violência no contexto escolar; outro é averiguar e refletir sobre as causas dessa violência.

A violência escolar é um assunto tratado por muitos estudiosos da educação e já existe há bastante tempo. Autores como Aquino (1996,1999, 2002, 2006), Guimarães (1996), Tiba (2006), Fante (2005), Lopes Neto e Saavedra (2003) e outros, tratam da questão.

A violência escolar, que numa versão mais recente, aparece com o nome de bullying, pode trazer resultados desastrosos para alunos e professores. Hoje não podemos dizer que apenas os alunos são violentos nas escolas. A violência permeia todo o espaço escolar e parece que produz um efeito em cadeia, enfatizando a frase antiga, mas bastante atual: “violência gera violência.”

2 Referencial Teórico

Conhecendo a violência

A violência vem crescendo dentro e fora das escolas de maneira assustadora. Os agressores são pessoas que ninguém havia percebido nada de diferente neles, na maioria das vezes são pessoas passivas, tímidos, de poucas palavras, de poucos amigos, que, muitas vezes, praticam vários tipos de violência e acabam descobertos pela sociedade onde convivem. Outros agredem fisicamente usando essa agressão como um meio de chamar a atenção das pessoas que estão ao seu redor.

Podemos definir a violência como uso abusivo de poder, como uso de palavras ou gestos que podem ferir fisicamente ou verbalmente a outra pessoa.

Há alguns tipos de violência: a estrutural e sistêmica, a doméstica, a física, a racial, a policial, a escolar, a simbólica, entre outras.

²⁹ Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade Network, no ano de 2011, sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal. Email: jucolossal@hotmail.com

Violência estrutural e sistêmica

De acordo com Minayo³⁰, a violência estrutural e sistêmica caracteriza-se pelo uso abusivo do poder econômico e social. São usadas as forças em forma de imposições de valores culturais e econômicos. Neste caso, os grupos dominantes, com grande poder econômico e cultural, se utilizam de regras e leis que favorecem a burguesia mantendo o privilégio dos poderosos. Expressa-se pela miséria, condições desumanas de vida, má distribuição de renda, exploração de trabalhadores que precisam do trabalho para sobrevivência de seus familiares, falta de assistência médica, falta de uma educação digna, ou seja, trata-se de uma violação de direitos humanos.

Tudo isso pode resultar em pessoas desesperadas e marginalizadas que perdem o sentido da humanização, tornando-se agressivas e violentas por viverem em uma sociedade em que não são reconhecidos como fazendo parte dela.

Violência doméstica

Na violência doméstica as vítimas, na maioria das vezes, são crianças e adolescentes. Vítimas de abuso sexual ou agressões físicas e os autores desse crime, são membros da própria família. Trata-se de um problema enfrentado por pessoas de vários sexos ou níveis sociais, sendo uma agressão física ou psicológica que atrapalha o bom desenvolvimento mental da pessoa agredida.

Algumas dessas crianças agredidas se tornam marginalizadas e agressivas por carregarem certas lesões emocionais, e muitos deles não conseguem levar seus estudos adiante. Esse tipo de violência que também assusta, tem que ser discutida pelas escolas e levada para dentro do projeto político pedagógico com a intenção de ajudar e colaborar para que esse quadro diminua em nossa sociedade.

Violência física é aquela que o agressor tem a intenção de machucar, ferir suas vítimas, com murros, tapas, chutes, empurrões, alguns usam vários tipos de objetos para ferir ou até mesmo matar. Atos como esses muitas vezes são praticados até mesmo por familiares ou pessoas conhecidas das vítimas. São comuns atos assim serem cometidos por familiares, pais ou responsáveis pela criança ou adolescente. São vítimas de maus tratos físicos, sexuais, exploração, agressão verbal, desigualdade de gênero. Essa violência pode causar abandono dos estudos falta de esperança desencadeando a marginalização. As vítimas têm medo de denunciar por saberem que alguns órgãos de ajuda são insuficientes para haver a punição contra os agressores.

A violência racial

Um exemplo típico de violência racial é a discriminação social que os negros são obrigados a carregar por toda a sua vida dentro ou fora das escolas. Muitas vezes são agredidos por outras pessoas verbalmente ou até mesmo fisicamente, apenas por serem negros.

Lembro-me de uma reportagem na TV Globo, que não recordo a data, que mostrava um negro que foi agredido no estacionamento do supermercado de sua cidade, aqui mesmo no Estado de São Paulo, como suspeito de estar furtando um veículo. Foi levado para um local isolado e agredido fisicamente e verbalmente pelos seguranças do supermercado. Alguém acionou a polícia que veio no local sendo esclarecido o mal entendido. O veículo era de propriedade do negro. Por ser um veículo de grande porte, os agressores imaginaram ser um assaltante, pois em nosso país os negros são vistos como pessoas de baixa renda, marginalizados e outros estigmas.

Violência policial

Segundo pesquisa realizada, a violência policial consiste no uso intencional de força

³⁰ Fonte: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/violencia/violencia.html>

excessiva, geralmente física, mas também na forma de ataques verbais e intimidação psicológica, por um policial.

A violência policial é generalizada em vários países, inclusive aqueles que a pune. A violência policial é uma das várias formas de má-conduta policial, que inclui prisão falsa, discriminação racial, repressão política, abuso de vigilância, abuso sexual e corrupção.³¹

A polícia é um órgão público, financiado pela própria população que paga seus impostos. O dever do policial é proteger e cuidar para que todos tenham segurança e nossos direitos sejam respeitados. Mesmo havendo leis e normas há aqueles servidores que abusam do poder e desrespeitam pessoas principalmente os menos favorecidos financeiramente, ou seja, os mais pobres. Agindo assim, esse policial está se igualando ao bandido.

Alguns desses profissionais agredem fisicamente e psicologicamente durante abordagens policiais, principalmente jovens e crianças da periferia que não têm estrutura para serem protegidos por alguém ou por algum outro órgão de proteção ao menor, pois os próprios familiares se omitem por medo de acontecer o pior.

Em alguns noticiários podemos ver que alguns jovens chegam até a serem mortos nas mãos desses agressores da lei. Atualmente o abuso de poder com o argumento de manter a ordem vem crescendo intoleravelmente principalmente no que se refere ao uso de armas de fogo.

Violência escolar

Recentemente, a literatura começou a chamar a violência que ocorre nas escolas de bullying³².

Bullying é uma discriminação contra alguém que passa a se tornar alvo dos agressores. São ações realizadas por um grupo de pessoas que agride, intimida psicologicamente e fisicamente o alvo escolhido. É coisa séria, que pode levar até a morte. É uma violência que está sendo praticada por pessoas de todos os países.

A palavra bullying tem origem inglesa que se traduz em brigão, valentão. O indivíduo portador dessa síndrome, sente extrema necessidade de dominar, subjugar, impondo sua autoridade, coagindo a vítima escolhida, tendo em si necessidade de aceitação por algum grupo ou chamar atenção da sociedade para si. Possui dificuldade de expressar seus sentimentos íntimos, não consegue se colocar no lugar do outro e perceber suas dores e sentimentos.

Segundo pesquisas realizadas as características do indivíduo agressor são irritabilidade, agressividade, intolerância, raiva, alteração de humor, depressão, stress, explosões inesperadas emocionais, pensamentos suicidas. Esses agressores sentem distanciamento e falta de adaptação aos objetivos da escola tendo como supervalorização a violência contra os outros como forma de obter poder e segurança para si próprio.

Para as vítimas desse agressor as conseqüências são graves, podendo promover no ambiente escolar o desinteresse pela escola, déficit de concentração e aprendizagem ocorrendo a queda do rendimento e até gerar a evasão escolar. No aspecto da saúde física e emocional pode ocorrer baixa imunidade, transtornos psicológicos levando à depressão e o suicídio.

Esse fenômeno atinge o que é mais precioso e íntimo do ser humano: sua dignidade e alma. Vitimiza a criança na idade escolar tornando-a ansiosa, interferindo nos seus processos de aprendizagem devido à sensação de medo, angústia e raiva reprimida. Alguns deixam até mesmo de frequentar as escolas.

³¹ Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%Aancia_policial

³² Fonte: <http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl84.htm>

Para os pais e familiares fica difícil identificar se a criança está sofrendo esse tipo de violência, pois a vítima teme em denunciar os seus agressores por vergonha e medo de sofrer conseqüências piores e passar por situações humilhantes na escola.

Tratando-se de conseqüências psicológicas tanto o agressor quanto a vítima podem sofrer distúrbios emocionais causando sentimentos de depressão, desprezo, suicídio.

Violência simbólica

Com base no texto “Vamos Cultivar A Diferença” de P. Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003, p. 99), a violência simbólica é uma forma de opressão, coação moral, uma forma de filtrar um espaço social para os indivíduos na sociedade, até uma imposição de categorias culturais. Constata-se que os agentes sociais, através da sociedade em que vivem, condicionam um grupo social, ou um conjunto, impondo suas representações. Essas dependem de dois fatores: racionalização (exigências particulares, próprias ao meio da sociedade onde vivem), e o papel fundamental da linguagem: nomear as coisas ao seu próprio consumo cultural.

Segundo L'Apicciarella³³

O conceito de violência simbólica foi criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu, juntamente com o sociólogo Jean-Claude Passeron, partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica expressa-se na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. A violência simbólica pode ser exercida por diferentes instituições da sociedade: o Estado, a mídia, a escola, etc. O Estado age desta maneira, por exemplo, ao propor leis que naturalizam a disparidade educacional entre brancos e negros, como a Lei de Cotas para Negros nas Universidades Públicas. A mídia, ao impor a indústria cultural como cultura, massificando a cultura popular por um lado e restringindo cada vez mais o acesso a uma cultura, por assim dizer, "elitizada".

A violência da (na) escola

A violência vem sendo anunciada pela mídia mostrando fatos cada vez mais preocupantes dentro das escolas.

Algumas vezes a violência ocorre por parte dos alunos, mas também são vistos casos em que a violência se inicia por parte das próprias escolas.

Com base em uma pesquisa em campo realizada em umas das escolas da periferia da cidade de Sumaré, constata-se que jovens entre 14 a 16 anos de idade estão com o futuro traçado pelo uso de drogas e violência, tanto doméstica, quanto pela sociedade, onde convivem com seus familiares.

Foram observados também alguns desses jovens nos portões das escolas; alguns nem chegam a entrar e abordam outros alunos que pretendem entrar; passam horas frente ao portão da instituição escolar fumando, bebendo, fazendo algazarras, vandalismos, colocam toda violência vivida dentro de suas casas, com seus familiares e sociedade sobre os professores, diretores, funcionários da escola. Neste quadro, esses educadores e funcionários da escola sentem-se acuados, desafiados, sem saber como resolver tantos conflitos; jogam esses problemas para os familiares, pois assim fica mais fácil e prático fugir deles. Às vezes

³³ Disponível em http://cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_20/violenciasimbolo.html. Acesso em 27/09/2011

fazem vista grossa, deixando o conflito (violência) ou brigas passarem por despercebido. Agem assim por medo e insegurança.

Atualmente, um dos fatores que favorece o fato de o professor, muitas vezes se ausentarem da resolução dessas questões, é que, raramente existem cursos de formação direcionados às questões de violência e conflitos.

Dubet (1998, p. 230) diz que “deveria haver cursos sobre a violência porque a gente deveria aprender a responder a isto como se aprende a ensinar as matemáticas: é um absurdo. Esta forma deveria ser mais ágil, muito mais longa e muito menos Ideológica”

Concordando com as palavras de Dubet, com o despreparo de alguns educadores, a escola acaba por ter reações de intervenções irresponsáveis acabando por prejudicar a moralidade e a autonomia do jovem adolescente, até mesmo violando o “direito da criança.”

Algumas escolas ao solucionar tais conflitos usam métodos tradicionais ainda primitivos ameaçando, coagindo o aluno, gerando ainda mais uma discordância entre alunos e escola, aluno e professor, colaborando ainda mais com a evasão escolar.

A escola tem a obrigação de orientar com responsabilidade, de maneira que não venha a prejudicar a autonomia da criança, coagindo, ameaçando ou tomando decisões pelos alunos, sem ao menos consultá-los ou ouvi-los, prejudicando, tornando assim o aluno em um ser heterônimo, passivo, que, com o passar do tempo será um adulto incapaz de tomar certas decisões, incapaz de expor seus sentimentos aos outros.

Causas da Violência Escolar

Podemos dizer que alguns componentes que levam os jovens a praticar atos violentos é o tempo que passam diante da televisão, computador, jogos violentos de videogames, a falta dos pais dentro de casa por motivo de muito trabalhar e não terem tempo de dialogar ou até mesmo nem percebem que seu filho está tendo algum tipo de problema emocional.

Essa falta de atenção vinda dos pais pode ser um dos motivos que leva os jovens a se aderirem a gangues do mal. Estes jovens buscam respostas para sua solidão, tristeza e incompreensão. Assim, acredita-se que esse jovem se sente protegido pelo grupo que o acolheu.

Um das causas da violência sofrida pelos jovens adolescentes é a discriminação social com que eles convivem diariamente. Cada vez mais jovens são humilhados pelos colegas e pessoas conhecidas. Alguns desses agressores são os próprios familiares como os pais, padrastos, tios, avós, irmãos e outros parentes.

A carência de condições básicas de sobrevivência tem aumentado o número de jovens agressores e violentos nas escolas públicas, principalmente das regiões periféricas do nosso país.

A educação é direito de todos; o respeito e a dignidade do aluno devem ser considerados de grande importância, pois a criança é um ser em construção. A influência do meio social sobre a criança pode ser boa ou não, dependendo das ações deste meio. Podemos aqui fazer uma pequena comparação com uma folha amassada. Se pegarmos uma folha limpa em perfeito estado, depois sujá-la e amassá-la, com certeza, ao tentarmos deixá-la em perfeito estado será impossível. Essa metáfora pode simbolizar o que aconteceria com a criança que é agredida pela sociedade onde convive. O seu comportamento será, provavelmente, como o de um ser rejeitado pela sociedade, causando, muitas vezes, a indisciplina. Talvez a indisciplina e a agressividade sejam modos de a criança gritar para sociedade: “Eu existo! Estou aqui e preciso ser amado”!

O fato da carência familiar também faz com que as crianças se tornem pessoas agressivas trazendo danos a si próprios e a sociedade onde convivem. Levando-os a fazer o errado como forma de chamar atenção da sociedade, alguns buscam o uso de drogas como

forma de saírem da solidão, tristeza, decepções, desentendimentos com familiares, sociedade injusta esses são os principais fatos que tornam nossos jovens agressivos e violentos. Quando se tornam dependentes das drogas eles agredem, roubam, até mesmo matam para conseguirem satisfazer seus desejos se tornando alvo de maus tratos pela sociedade e familiares. Observa-se que são jovens que cuidam de si próprios sozinhos, pois os familiares também não têm estrutura psicológica nem econômica para orientá-los a um bom relacionamento com colegas, sociedade, educação e respeito ao próximo.

Concluindo, podemos dizer que os alunos muitas vezes apresentam comportamentos agressivos, mas a escola também não é ingênua nessa questão. Muitas vezes as escolas estão despreparadas para lidarem com alunos rebeldes, que, infelizmente, cada vez mais estão presentes nas escolas.

Consequências da violência

Sabe-se que as consequências da violência são muitas. Para a vítima podem aparecer desequilíbrio, emocional, baixa auto-estima, quadros de depressão profunda, atitudes passivas, pensamentos suicidas e outros transtornos.

Pode surgir também o desinteresse pelo estudo, a agressão a professores e colegas dentro da sala de aula e, conseqüentemente pode desencadear o fracasso escolar e o aparecimento de conflito escolar.

A escola pode detectar a criança vítima de violência através do seu comportamento, alguns apresentam dores de cabeça constante, dores de estomago, tristeza, aspecto deprimido ou aflito, desnutrição, choro constante, difícil adaptação com colegas. Esses são alguns sintomas que poderão levantar suspeita de violência e a escola poderá procurar ajuda de um outro profissional da área e investigar se esse aluno sofre maus tratos na família ou não.

Para o agressor também a situação não é nada confortável. Este pode desencadear grande dificuldade na convivência com demais pessoas. Normalmente o agressor é irritado, intolerante, nervoso, não sabe perder e usa o poder e força para manter sua autoridade.

3 Considerações finais

Em face do que foi apresentado neste trabalho, podemos dizer que a problemática que envolve a violência na escola tem raízes profundas e não cabe somente à escola a responsabilidade pela sua erradicação.

Além de treinamento aos professores através de cursos de atualização envolvendo a questão da violência, talvez a escola necessite de ajuda envolvendo outros profissionais como assistente social, psicólogo ou psicopedagogo para atuar junto aos alunos, tanto vítimas quanto agressores.

Problemas com dificuldades no aprendizado e má adaptação à instituição, podem ser diminuídos com a ajuda de outros profissionais, a comunidade escolar e o corpo docente e administrativo como um todo. O trabalho coletivo pode ser um dos caminhos para resolver a situação.

O projeto pedagógico da instituição deve ser visível, sair do papel, ter como referência o envolvimento da comunidade dentro da escola, pais, alunos, responsáveis pelo aluno, a sociedade em geral; deve ainda conter projetos que valorizem a escola e que chamem a atenção e o interesse do aluno e familiares para a importância de uma boa educação.

A escola também poderá desenvolver projetos em aulas de arte, educação física, promovendo eventos que envolvam teatros, danças, exposição de desenhos artísticos envolvendo toda a comunidade escolar na montagem e criação. Sabemos que o aluno quando participa da criação de projetos na escola tem em si sentimento de valorização, sentimento de pertencimento e começa a criar vínculos afetivos com a escola.

Referências

- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, v. 3 p. 27,33, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa*/ Paulo Freire São Paulo; Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).
- http://cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_20/violenciasimbolo.html. Acesso em 27/09/2011
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%Aancia_policia
- <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/violencia/violencia.html>
- http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1277&Itemid=25
- <http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl84.htm>
- <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?channelid=0&contentid=4AFF2CB9239C0D0BE04400144F16FAAE&opsel=1>
- L'APICCIRELLA, N. O Papel da Educação na Legitimação da Violência Simbólica. Disponível em: http://cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_20/violenciasimbolo.html. Acesso em 27/09/2011
- LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino, J. G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas e praticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- LUFT, L. A crise que estamos enfrentando. *Revista Veja*. p.24/08 de abril 2009
- MAZZA, D. "Decifra-me ou devoro-te" Vol.3º, Ed. Petrópolis Ed. Vozes. LTDA p. 245.
- MENEZES, L. C. *Violência pode dar lugar à paz* p. 98 março 2009-12-08.
- MENGA, L.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* São Paulo: EPU, 1986 Coleção e ensino.

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA

Juliana Paixão Barros Sizilio³⁴

Resumo:

Este artigo apresenta considerações sobre o brincar na Educação Infantil, apontando os aspectos facilitadores da aprendizagem. Apresenta o brincar como uma ferramenta indispensável no cotidiano pedagógico e focaliza a necessidade de que os professores da Educação Infantil não desprezem essa tão importante ferramenta.

Palavras chave: brincar, jogo, aprendizagem.

Abstract: This article presents considerations about the play in early childhood education, pointing the facilitators of learning. Presents the play as an indispensable tool in everyday teaching and focuses on the need for teachers from kindergarten so do not neglect this important tool.

Keywords: play, play, learning.

1 Introdução

Neste trabalho, apresento uma discussão sobre as contribuições que a brincadeira e o ato de jogar podem oferecer à aprendizagem e ao desenvolvimento escolar. Para tanto, primeiramente será abordada a utilização do lúdico através de brincadeiras/jogos, sendo que vistos deste aspecto facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

O ato de jogar será estudado como um facilitador didático que possibilita o crescimento de diversos aspectos na vida de cada criança, tais como coordenação motora, imaginação, atenção, respeito, entre outros.

A brincadeira é vista na literatura como um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar. Assim, utilizar a brincadeira como um recurso escolar é aproveitar uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente.

É importante sabermos que teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre a mesma, estas estão influenciando a nossa prática. Toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, assim como podemos encontrar aspectos práticos atando sobre a teoria.

2 Considerações sobre o brincar

O brincar é transmitido à criança desde sua infância pelos seus familiares de forma expressiva, de uma geração para outra, ou pode ser aprendido pela criança de forma espontânea.

Atualmente, com os adultos envolvidos em seus afazeres de casa e compromissos do trabalho, as crianças não têm um lugar para brincar e não devem atrapalhar o andamento do lar com seus brinquedos, não deixando outra escolha a não ser jogar videogames, assistir televisão e usar o computador. Não conhecem o prazer de criar brinquedos com caixinhas,

³⁴ Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade Network, sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal.

latas, botões e brincar com bolinha de gude, pião, amarelinha, corda, pique bandeira, casinha, princesas, super heróis, etc. Brincadeiras que nos remetem a nossa própria infância e também nos levam a refletir sobre a criança contemporânea.

Não dá para isolar o comportamento lúdico da criança, ela brinca quando é para brincar enquanto os adultos entendem que ela não deveria brincar. Enfim, na pressa do dia-a-dia, os pais e professores tentam simplificar suas rotinas e tarefas, oferecem brinquedos já prontos e que não requeiram montagem, pois não fazem sujeira, nada que precise limpar e arrumar.

A criança se desenvolve em um meio distante do lúdico, são tratadas como “adultos em miniaturas” onde o que é mais importante é estudar, aprender, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, visando aos objetivos alheios aos seus interesses.

A ludicidade está sendo estudada como um processo de suma importância no desenvolvimento humano, pois a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Para a criança a brincadeira não é um passatempo, ajuda na incorporação de experiências sociais e culturais do brincar por meio das relações que estabelece com outras crianças e adultos, ajuda na descoberta do mundo. É possível superar os problemas existentes e oferecer melhores condições de desenvolvimento, ampliando e valorizando o espaço e as oportunidades de brincadeiras.

Conceituar a infância é dado recente na história, o assunto passou a ser abordado e retratado apenas com os primórdios da Modernidade. A infância, período antes subjulgado, passou a ter um peso importante nas etapas de desenvolvimento de cada indivíduo.

A cultura moderna constituiu o sujeito infantil a partir de um discurso qual ele é diferente do outro, outro este que é o adulto. Dessa forma seria necessário preparar esse sujeito, educa-lo para a vida adulta. (ULBRA, 2009, p 58.)

A partir do momento em que este período passa a ser visto como fase diferente da fase adulta, é que se passa a estudar as diferenças entre um estágio e outro, assim a criança passa a ser subalterno do adulto, enquanto que este toma para si a responsabilidade de educar o menor para que este tenha condições de crescer e se desenvolver de forma e prepará-lo para o cotidiano e responsabilidades do seu futuro como adulto.

O meio escolar encontra dificuldades que impedem a utilização do recurso da brincadeira e jogos como um facilitador para a aprendizagem. A escola vê esse método apenas como uma diversão ou passatempo oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. É essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar, à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental.

O lugar e o tempo do brincar se restringe a “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina. Assim as instituições escolares estão se preocupando com os conteúdos formais e os professores têm a palavra como poder e a autoridade como reforço e condutor do conhecimento, não percebem que com o brincar a criança tem mais liberdade de pensar e de criar para desenvolver-se plenamente.

É na modernidade também que as escolas assumem um papel mais enfático na educação das crianças, e a partir daí passam a buscar formas para chamar sua atenção, incentivar sua imaginação, criatividade, tudo para que cada uma dessas crianças possa tornar-se adulto promissor. “Na modernidade, a criança foi separada do imaginário adulto e a escola assumiu o papel preponderante de educá-la em um processo de enclausuramento, de segregação”. (ULBRA)

A educação infantil passa a ser cobrada cada vez com mais rigidez ocasionando uma preparação maior por parte de seus educadores, afinal a escola representa um período grande

na vida diária de cada criança, torna-se também um ambiente de regras, de sociabilidade e conseqüentemente de conhecimento. Conhecimento que inclusive já não se restringe à alfabetização, mas também a imposição de contato, em sua maioria com outras crianças e, que virão a ser chamadas de o outro, ou seja, alguém que não seja o “Eu”

Os estudos de psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo da socialização da criança e sua integração à sociedade.

Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato produz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Obviamente a socialização ocorre desde o nascimento da criança, mas é na escola que ela se desenvolve com mais ênfase, vista que a princípio este será o local com maior número de indivíduos diferentes que ela irá conviver, mesmo que ainda não sejam pessoas com personalidade formada, já se podem observar diferenças de opinião, de comportamento ou mesmo de caráter, é neste momento que o professor terá que procurar meios para estimular o desenvolvimento destas crianças.

O educador torna-se, neste cenário, um profissional multifuncional, capaz de perceber em cada um de seus alunos aquilo que precisa motivar para o seu melhor desenvolvimento, aquilo que deverá ser mais trabalhado para o bem estar individual e coletivo de cada um.

Educar não se limita a repassar informação ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida. (KAMI, 1991, p 125)

Ou seja, o professor incumbe-se de proporcionar a seus alunos experiências capazes de estimular seu convívio social com os demais a seu redor. Para que isso aconteça é necessário que o professor faça brotar o inesperado dentro de si, sinta o prazer de ensinar, fazendo com que os conteúdos sejam despertados pelo prazer de querer saber e conhecer, onde possa refletir sobre questões tendo como eixos alguns pontos: a singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças, e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades.

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita à fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário será compreendida apenas como mais um exercício realizado após a explicações dos conteúdos.

Cabe somente ao professor decidir se quer continuar sendo mero transmissor de conhecimento, autoritário, ou se quer fazer parte de uma educação de livre expressão e atitude interdisciplinar. Onde a sala de aula seja um ambiente de inter-relação e convivência, tornando um lugar de autoconhecimento, desbloqueio de resistências e de suma importância para o aprendizado de maneira lúdica e prazerosa.

O professor, aquele que é detentor do conhecimento e do poder naquele espaço, “escola”, é quem poderá exercer sobre o aluno o seu poder de decisão, é o ser amado a quem na maioria dos casos o aluno não deseja magoar, principalmente pelo medo da repreensão. Esta repreensão é os chamados Reforços Negativos, ou seja, uma chamada de atenção. Uma observação Ruim, Péssimo, ou a não autorização para participar do recreio ou de qualquer brincadeira. Esta relação amigável entre aluno professor e seus outros colegas poderá, transformar, modificar o caráter da criança, muito mais que um exercício, ou uma teoria lógica, afinal, o convívio com o outro modifica até mesmo o adulto, que se dirá das crianças que ainda estão formando suas opiniões.

Sendo assim, na perspectiva Skinneriana, e ensino na escola se processará através da relação estímulo-resposta, sendo o professor, o responsável pelo estabelecimento de reforços positivos a fim de se estabelecerem comportamentos desejados. (ULBRA 1, p.. 33)

Desta forma, o educador precisa se preparar para melhor direcionar seus alunos, afinal, as diferenças que já existem, mesmo entre as crianças, pode transformar um mesmo desafio em uma situação de incentivo ou de exposição, de acanhamento daquela criança. Assim sendo, existem casos onde o professor pode ser o responsabilizado, ou pelo menos, ser mais um motivador de um determinado perfil que a criança irá desenvolver com o tempo.

Como dito anteriormente, a escola deixou de ser apenas um local de alfabetização e também de números para ser um local de socialização e o educador vem buscando formas de facilitar este contexto. Levando em consideração toda esta mudança ocorrida com a Modernidade, alguns educadores trouxeram para as salas de aula, ou ambiente escolar, alguns jogos ou brincadeiras que pudessem desenvolver intelectualmente seus alunos.

A princípio, vamos definir jogos como:

- 1º – o jogo constituiria uma situação caracterizada pelo fato de que sujeitos jogam, ou seja, estão vivenciando uma situação lúdica e, nessa relação experimentarem sensações de desafio, satisfação e descompromisso com seus resultados, focando-se no processo, na experimentação que vive;
- 2º - o jogo também representaria uma estrutura, ou seja, algo dotado de um sistema de regras, papéis e matérias próprios. “Nesse caso, por exemplo, jogamos um jogo, como “xadrez”, ou “jogo da velha”, a “amarelinha” ou o esconde-esconde”;
- 3º- o jogo poderia estar relacionado à noção de brinquedo, ou seja, entendido como recurso ligado à infância e que remete a certo desdém ou descaso pelo mundo do adulto, dada a sua indeterminação quanto ao uso, ou regramento que o regulamente. (ULBRA3, 2009, p. 35-36).

Se por curiosidade buscarmos também o significado desta palavra no dicionário Aurélio, encontraremos lá: atividade física ou mental fundada em um sistema de regras que definem a perda ou ganho. Em resumo, passatempo.

Esclarecendo os conceitos dados anteriormente, jogar pode ser definido como o ato de brincar, de impor e de aceitar regras e códigos, mas pode ser também considerado como um brinquedo e, portanto, ação destinada à infância e não mais à vida adulta.

Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E no encontro com eles incorporando a dimensão humana do brincar da poesia e da arte construir o percurso

da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, poderá abrir um caminho para que crianças e adultos, possam se reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

O brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem.

Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p.117).

Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

Muitos foram os autores que pensaram e teorizaram o tema jogos:

Teoria do excedente energético proposta por Herbert Spencer, em 1855, o jogo é considerado nessa como uma consequência do excesso de energia do sujeito. Explica o autor que, como a criança não realiza um trabalho para sobreviver, ela consome o excedente de sua energia no jogo;

Teoria do pré-exercício: Karl Groos argumentou, em 1898, que a infância é uma etapa que prepara o indivíduo para a vida adulta. Nesse sentido, o jogo cumpriria um papel importante na prática e na experimentação das funções que a criança irá desempenhar futuramente;

Teoria da recapitulação: para Stanley Hall, (1904), a brincadeira reproduz as formas de vida primitiva dos seres humanos. Assim, quando crianças brincam de fazer cabanas, tal ato poderia refletir a atividade que membros primitivos da espécie humana realizavam habitualmente ao ter de buscar abrigo;

Teoria do relaxamento: proposta por Richard Lazarus, no final do século XIX, a atividade lúdica indicaria uma forma de compensar o esforço da criança em suas atividades mais sérias difíceis e dolorosas, serviria como elemento de recuperação da fadiga e esgotamento causados por tais tarefas. (ULBRA 3, 2009, p.52)

O ato de brincar está presente na vida de todas as crianças, e em ações simples. Em todo momento está proporcionando conhecimento, por exemplo: quando a mãe leva seu filho no parque e o coloca no balanço, o simples ato de lançá-lo ocasionando aquele vai e vem do brinquedo, e ao mesmo tempo, vendo em outro âmbito, o ato de trazer a criança para perto de si e depois para longe, pode favorecer o entendimento da criança quando a mãe o leva para a escola, pois, sem perceber, ela irá retornar a seu encontro.

Brincar é direito inclusive constitucional de todas as crianças. A escola com seus educadores passam apenas a usar deste recurso para promover conhecimento e também para tornar o tempo, “período escolar” menos tedioso ou desgastante para os futuros adultos, transformando assim a sala de aula em um ambiente agradável para se conviver, acabando também com o desencantamento que vem ocorrendo por parte dos alunos em sala de aula.

Neste contexto, a problemática, torna-se provar que o ato de jogar em ambiente escolar está proporcionando maior e melhor desenvolvimento para as crianças, afinal, teoricamente jogando esses estudantes estariam perdendo oportunidade de “aprender” mais. Assim sendo, é preciso provar que os jogos se tornaram, inclusive, parte obrigatória e um facilitador na aprendizagem infantil.

A própria escolha do tipo de jogo que cada criança gosta pode dizer muito a respeito da mesma, através de seus gostos e preferências podem-se classificar aqueles mais quietos ou hiperativos, é possível inclusive detectar problemas físicos, visuais, de fala, etc, mostra também uma pré-disposição ou indisposição por certas atividades impostas pelo jogo escolhido. É justamente o professor a pessoa que deve estar atenta a estas diferenças para não permitir que por um motivo ou outro algum dos seus alunos possa ser exposta a alguma

situação que venha a lhe trazer algum conflito interno chegando até mesmo a algum bloqueio posterior, portanto, cabe ao professor também, a tarefa de organizar jogos de acordo com as necessidades de seus alunos, isto, dentro das possibilidades existentes em seu campo de trabalho.

Pode haver inclusive momentos em que o próprio educador deva juntar-se aos alunos para jogar com os mesmos, a fim de introduzir um enriquecimento na brincadeira, assim também estará valorizando o ato da criança jogar, e estará incentivando outras que não queriam brincar a unir-se a seus colegas.

Jogar não tem necessariamente que indicar esforço físico, pode ser também exercício mental, por exemplo, o jogo do “quem conta um conto, aumenta um ponto”, um jogo que não demanda espaço maior que a própria sala de aula, e que incentiva o avanço criativo da criança ao ter que continuar a estória inventada por seus amigos. Esse tipo de jogo faz com que a criança desenvolva o medo que possua ter de falar em público, faz com que a mente trabalhe mais rápido numa solução para os personagens da estória, assim sendo, faz com que a mente trabalhe mais rápido para solucionar os possíveis problemas que estes possam vir enfrentar. Jogos como “Trava Língua” pode ajudar a perceber algum tipo de dificuldade de dicção. Ambos os jogos, não precisam de maior espaço e ainda assim, divertem e ensinam as crianças.

De fato, podemos afirmar, com toda certeza que, enquanto a criança joga ela está intelectualmente aprendendo, está se transformando, conhecendo seus próprios limites e principalmente, aceitando que não pode ser superior em tudo.

Todos os jogos facilitam algum tipo de aprendizagem à criança, aumentando sua capacidade em todos os níveis possíveis: físico, mental ou mesmo caráter:

Num jogo de encaixar peças, podemos observar que os encaixes de peças em formas especificam estimula o desenvolvimento da coordenação motora fina da criança.

Na brincadeira de “papai-e-mamãe”, a criança tem a representação dos papéis de pai e de mãe, quando uma criança brinca com outras crianças da mesma idade, com desenvolvimento igual ou diferente do seu, ela acaba por iniciar o processo de compreensão da importância que cada papel representa.

Em brincadeiras de pular corda, jogar peteca, pular na cama elástica ou jogar com bola, a criança aperfeiçoa suas habilidades motoras básicas: correr, saltar, lançar, equilibrar-se, rebater.

Brincando de pegar ou “pega-pega”, a criança aprende a avaliar sua força e velocidade, criar estratégias e respeitar seus companheiros, preservando a integridades deles. (KAMI, 1991, p 72).

Para a criança em si, o fato de ela estar brincando é justamente o que interessa, é aquilo que importa, pois no momento da brincadeira existe felicidade, alegria e diversão.

Cabe ao professor saber que o brincar está exercendo uma força positiva sobre a criança: existe interação, partilha e pode contribuir para amansar atitudes de crianças com uma pré-disposição a atitudes não aceitáveis. Estas crianças apenas comemoram o seu momento feliz, seu momento alegre, afinal, é mesmo bom e agradável se divertir.

Jogando, o aluno aprende sem pressão, mesmo por não saber que esta aprendendo, assim, não tem receio de errar, de ser julgado por isso, de ser repreendido com aqueles famosos “Reforços Negativos” que já citamos anteriormente. Aprendem espontaneamente, com desejo pelo conhecimento, afinal, obviamente, eles próprios para participar dos jogos interessam-se por suas regras e por suas dificuldades.

Através dos jogos a criança desenvolve todo seu lado social, aprende a respeitar os direitos dos outros e do grupo em geral. Por exemplo, se estou brincando de pular cordas, devo ir para o fim da fila, pois, se não fizer isso, não vou passar a frente do meu companheiro

que poderá não gostar de me ver passando a sua frente, ou, tirando o direito dele que já estava na fila ir antes de mim.

A criança joga simplesmente pelo prazer que este ato proporciona. Aceitando as regras do jogo, passa a atentar aos seus limites, o que pode ou não fazer, e até que ponto chegar, ou seja, aprende desde pequeno que para tudo existem regras e que para o bem comum é preciso respeitar essas regras. Portanto, brincar é um meio eficaz de se conseguir ao mesmo tempo: divertir e ensinar.

Brincadeiras podem ser consideradas facilitadoras de conhecimento para o futuro profissional da criança, sempre haverá aquele que se destacará melhor em um ou outro jogo, e este gosto pode ao longo dos anos ser aperfeiçoado e posteriormente tornar-se uma opção profissional.

Por fim, vale dizer que o educador é o mais apto a criar e monitorar jogos em seus diversos âmbitos para facilitação do aprendizado infantil, para tanto, existem diversas formas de se jogar, inclusive, a todo tempo novos jogos vêm surgindo, isto, quando as brincadeiras antigas não são adaptadas para possibilitar um maior entrosamento e conhecimento dos alunos.

Assim sendo, não valorizar os jogos na educação infantil seria o mesmo que regredir todos os passos que já avançamos neste campo. Portanto, pode-se afirmar que os jogos são sim importantes no cotidiano da criança e que proporcionam, sem sombra de dúvidas, um facilitador no crescimento intelectual de cada criança.

3 Considerações Finais

Com base no levantamento bibliográfico, o brincar é indispensável no cotidiano escolar. Os alunos aprendem a ter uma percepção mais global das atividades e da integração entre elas, a fazer antecipações e planejamento, a se organizar para realizar ações de modo mais independente, a estarem mais abertos às proposições e considerações de outras pessoas, a buscar consenso, a ser exigentes, a levar uma tarefa até o fim, a ter confiança em si, sabendo que podem planejar e fazer algo, avaliar seu percurso, entre tantas outras habilidades.

Tais aprendizagens transcendem um conhecimento específico, passando para esferas dos afetos, nas relações sociais, da autoestima e, porque não, da autonomia.

É possível que uma criança tenha dificuldade em aprender a contar os números, mas isso se torna mais fácil se o professor apresentar os números como uma cantiga de roda, exemplo: “um dois, feijão com arroz, três quatro, feijão no prato...”. O professor na verdade sempre levou a brincadeira como parte imprescindível da didática. Representar as letras do alfabeto, uma classe colorida, animada e com alunos felizes aumenta consideravelmente a possibilidade de aprendizagem em cada criança.

No passado, principalmente durante a ditadura, a escola tinha por obrigação garantir que cada criança aprendesse a ler e escrever obviamente de forma alienada para que não entendessem os processos políticos vigentes no Brasil, entre outros países, mas com a queda deste regime e todas as mudanças que vimos surgir nas últimas décadas, a escola não poderia continuar usando da repressão como seu maior aliado.

Hoje, é preciso buscar alternativas mais eficazes para promover o interesse infantil, Jogar neste aspecto, torna-se um recurso bem vindo na educação escolar.

Posso afirmar, por fim, que brincar desenvolve intelectualmente a criança e possibilita novos horizontes na educação infantil. Jogar é uma ferramenta que o professor tem a sua disposição para o uso na educação escolar e através dela, é possível agregar conhecimento em cada um de seus alunos.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. “Educação Lúdica, técnicas e jogos pedagógicos. Ed Loyola, 11º edição. 2003.

Jogos, Recreação e Lazer/ (obra organizada pela) Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Curitiba: Ibplex, 2009.

KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Trad. Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991

Ludicidade e Psicomotricidade / (Obra) organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). – Curitiba: Ibplex, 2008

O Lúdico na prática pedagógica / (Obra) organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). – Curitiba: Ibplex, 2009.

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem / (Obra) coletiva organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). – Curitiba: Ibplex

ALFABETIZAÇÃO: IMPASSES E DESAFIOS

Mayara Aline dos Santos Penga³⁵

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos que frequentam o quarto ano PIC (Programa Intensivo do Ciclo), que faz parte do projeto Ler e Escrever, desenvolvido em escolas estaduais de ensino fundamental, subsidiado pela secretaria da educação do estado de São Paulo, no Brasil. Através deste trabalho foi realizada uma pesquisa e seu resultado nos revelou que a aprendizagem acontece através do desenvolvimento de estruturas lógicas de conhecimento, sendo que uma depende da outra para se efetivar. O trabalho discute a questão da competência de leitura e escrita e, particularmente, aponta casos em que essa competência não se efetivou nas séries anteriores ao quarto ano, por diversos fatores sociais e econômicos. E para modificar esse cenário se apresenta o apoio da sala de PIC, especializada em alfabetização que visa oferecer e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita.

Palavras-Chave: Aprendizagem, desenvolvimento, leitura, escrita, quarto ano PIC (Programa intensivo do ciclo).

Abstract

The objective of this paper is to present reflections on the learning and development of reading and writing of students in the fourth year PIC (program Intensively of the Cycle), which is part of Project Read and developed in state schools in elementary school, subsidized by the secretary of education of the State of São Paulo, Brazil. Through this work a survey was conducted and its result has revealed that learning happens through the development of logical structures of knowledge, and depends on the other to be effective. The paper discusses the question of competence in reading and writing, and particularly points where such powers may not be effected in the series before the fourth year for various social and economic factors. And to change this scenario has the support of the PIC room, specializing in literacy that aims to provide and retrieve the learning of reading and writing

Keywords: *learning, development, reading, written, fourth year PIC (Program intensively of the cycle)*

1 Introdução

O estudo aqui elencado refere-se à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita, dos alunos que frequentam o quarto ano de ensino fundamental de escola estadual, PIC³⁶ (programa intensivo do ciclo), a luz da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Além das contribuições desse psicólogo, foram citados os autores: Emilia Ferreiro, Délia Lerner, Paulo freire, dentre outros autores que compõem a pesquisa realizada no Projeto Ler e Escrever. Esse projeto foi constituído segundo a resolução SE86/19-12-2007, tem o objetivo de “Art.1 item II: Recuperar a aprendizagem de leitura e escrita de alunos de todas as

³⁵ Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade Network no ano de 2011, endereço eletrônico (email: penga2008@ig.com.br), sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal.

³⁶ O Programa PIC refere-se a um projeto intensivo no ciclo, voltada a alunos do quarto ano, que não foram alfabetizados nas séries iniciais. Portanto esse projeto é uma ação intensiva voltada especificamente para esses alunos, para que eles aprendam cada vez méis durante o ano e chegue ao final do ciclo I com excelentes resultados.

séries do ciclo I do ensino fundamental”, inclusive essa recuperação se remete a “Art.2 item IV: Projeto intensivo do ciclo 4 série PIC.

Consideramos as experiências de dez meses, apreciadas por alunas pesquisadoras do projeto, ler e escrever, em escola da rede pública estadual de São Paulo.

Esta vivência permitiu a análise do processo de alfabetização e, através dele, na qual compreendemos a importância da ação de educar, do profissional em educação sobre o educando, e suas influências para a obtenção de resultados. A mediação do professor permite que se formem estruturas de conhecimentos na qual as crianças sejam capazes de elaborar idéias cada vez mais complexas, e nesse processo se dá a aprendizagem.

A hipótese deste trabalho sobre aprendizagem e desenvolvimento, é de que a criança percorre um caminho para adquirir as habilidades necessárias à sua aprendizagem e, segundo Piaget, ela primeiro se desenvolve, em seguida aprende.

Para refletir sobre a questão apontada, este trabalho trouxe considerações a respeito da teoria de Piaget e uma pesquisa de campo envolvendo, os alunos do quarto ano e a professora efetiva.

Nesta perspectiva, este trabalho destina-se as futuras pesquisas, não com intenção de receitar modelos de ensino, mas, visa oferecer a compreensão inicial do desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita, articulando teoria e prática.

2 Referencial teórico

Piaget: desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme já visto, este trabalho trata do desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita dos alunos de quarto ano PIC.

A parte nuclear do trabalho envolve uma necessária discussão a respeito das teorias de Piaget.

Os alunos do PIC, objeto da pesquisa, estão sendo alfabetizados no quarto ano de ensino fundamental, sendo que a alfabetização deveria ser contemplada no segundo ano, porque é nessa fase que as propostas pedagógicas sugerem que se ensine a leitura e escrita. Essa é a perspectiva do ensino de qualidade, para que nos próximos anos escolares sejam aplicadas a sequência de propostas didáticas presentes no currículo.

Ao final do ciclo I, é esperado que todos os alunos já possam ler e escrever convencionalmente, por si mesmo. No entanto, apesar de todos os esforços, nem sempre essa meta é atingida. Assim, a Secretaria de educação decidiu implantar o PIC – Projeto Intensivo do Ciclo, uma ação intensiva voltada especificamente para esses alunos, para que eles aprendam cada vez mais durante o ano e cheguem ao final do ciclo I com excelentes resultados. (ARATANGY; ROSEMBERG, 2010, P.4).

As dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses alunos se resumem em diversos problemas, sendo eles, familiares, sociais e econômicos. Esses fatores fazem com que a criança tenha dificuldades no processo de alfabetização.

Independente dessas questões apresentadas por nossos alunos, nosso objetivo é que eles desenvolvam a leitura e escrita. A função dos educadores é, propiciar objetos de estudos que permitam a construção de seu próprio conhecimento, tendo em vista a possibilidade de modificar a realidade do seu meio social.

Para esse fim, é necessário a compreensão de alguns pontos cruciais da teoria Piagetiana, que, dentre outros, disserta sobre a possibilidade de aprendizagem por meio de estimulação de objetos, que leva os alunos a desenvolverem a potencialidade de construir seu próprio conhecimento.

Essas habilidades não se formam no vazio, dificilmente um aluno da sala de PIC, que possui noções básicas de leitura e escrita conseguira ler e compreender as teorias de educação pesquisadas em universidades, portanto o conhecimento é construído de maneira sustentável, como se fosse a subida de uma escada, a cada degrau um novo conhecimento.

Esse ponto de vista concretiza a questão fundamental que Piaget se inquietou na sua pesquisa a educação, e essa objetivava conhecer como passamos de um conhecimento menor para um conhecimento maior.

A partir daí seus estudos contribuíram para compreendermos a partir de que ponto nossas crianças iniciam a aprendizagem.

Desde o nascimento até a vida adulta a criança passa por etapas, e essas repercutem durante toda a vida. Sendo assim é necessário conhecer a criança desde seu nascimento até aproximadamente sete anos, para, em seguida analisar as habilidades dos alunos do quarto ano PIC, cuja faixa etária varia de nove a onze anos.

Nesta perspectiva Piaget, se refere à relação aprendizagem e desenvolvimento e, em seu modo de ver, o desenvolvimento abrange o percurso de modo geral, permeando todo o processo de aprendizagem, ou seja, a criança se desenvolve para poder aprender.

Assim é necessário avaliar o que a criança conhece, para perceber o nível intelectual que ela se encontra. Todavia o desenvolvimento passa por um processo gradativo e previsível, na qual a inteligência é construída progressivamente, seguindo uma estrutura lógica, por meio da interação entre o sujeito e o objeto. Desse modo, “O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características” (PIAGET, JEAN, 2003, p. 15)

Em suma, o desenvolvimento acontece pelo que se denomina de assimilação, adaptação e acomodação. Expandindo o conceito desses três equilíbrios, há um exemplo mencionado por uma doutora em psicologia da faculdade network, em que:

A criança se depara com uma porta fechada, lembra que á viu sendo aberta, (assimila) a algo na qual vivenciou. A partir disso descobre que, para abrir a porta precisa utilizar alguns procedimentos; que é chegar perto, levar a mão até a maçaneta, segurar e (puxar ou rodar) dependendo do tipo de técnica, portanto ela se (adapta) ao meio, e nesse momento realiza os procedimentos corretamente (acomoda) esse conhecimento a outro.

Nesse intento a aprendizagem é formada por estruturas, e essas obedecem a uma sequência lógica na qual se divide em quatro períodos, sendo elas: Sensorio motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal.

A criança de zero a dois anos está no estágio sensorio motor, este se divide em três sub estágios, sendo eles: reflexos, percepção e hábitos, e inteligência sensorio motora, respectivamente. A criança inicia a conhecer o ambiente através de órgãos dos sentidos: visão, tato, olfato, paladar, audição, mas não consegue identificar através desses sentidos as pessoas e objetos.

A percepção e hábitos leva à capacidade de reconhecer cheiros, gostos, sons, pessoas e objetos por meio da visão e tato, a partir dessas habilidades ocorrem à estimulação pelos objetos. Esse conjunto de funções permite a motricidade que facilita o movimento e o deslocamento do corpo.

Nesse estágio, a criança é egocêntrica, tudo o que esta no meio social pertence e é de uso exclusivo dela. É a fase anterior a linguagem, mas, tem a percepção de que é um corpo no espaço e que há elementos externas há ela.

Para passar desse estágio a outro é notável observar que a criança foi estimulada e esteve com pessoas que propiciaram momentos para que ela adquirisse estas aptidões e se desenvolvessem.

O período pré – operatório de (dois a sete anos) é a primeira infância. Com o auxílio da linguagem a criança estabelece um vínculo com o meio social e representa ações por meio de

símbolos, também é capaz de manipular objetos. Mas, ainda é egocêntrica e, portanto não consegue se colocar na posição de outra pessoa.

Essas pinçeladas a respeito do desenvolvimento e aprendizagem da criança, segundo as teorias de Piaget, esboçam o processo pela qual a criança passou para chegar ao período das operações concretas, e esse será fundamental para compreendermos os alunos do quarto ano PIC.

Assim as operações concretas permitem que a criança, através da linguagem seja espontânea ao trocar as experiências com quem esteja envolvido em seu meio social.

Sendo alunos, conseguem compreender tempo e números, ou seja, são capazes de dar sequência lógica, fazer cálculos matemáticos; identificar a possibilidade de irreversibilidade, igualdade e diferenças.

Também inicia o momento de pensar sobre o que se fez e o que se pretende fazer, desse modo há reflexão, ainda assim possibilita ao aluno se colocar no lugar do outro, projetar o que se vai fazer nessa perspectiva os atos deixam de ser espontâneos e passam a ser intencionais.

Essa destreza, descrita nesse período, deixa claro que a leitura e escrita de alunos que frequentam ambientes escolares são mais bem sucedidas se lhes fossem oferecidos materiais que pudessem ser manipulados, reformulados, programados e reprogramados. Esse tipo de estudo permite a construção do próprio conhecimento, e não a mera reprodução de signos.

Os níveis de aprendizagem que nossos alunos do quarto ano PIC apresentarão, são insatisfatórios com relação à faixa etária e a expectativa quanto ao nível de conhecimento que deveriam ter atingido.

Os alunos adquirem autonomia quando podem construir seu próprio conhecimento, a partir de aulas criativas e participativas projetadas pelos professores, além de que podem colaborar nesse processo de maneira que faça intervenção, pois Piaget deixa implícita a importância do professor quanto sua função no apoio a construção do conhecimento, porque o incentivo vem de quem ensina.

O projeto ler e escrever disponibiliza alguns materiais didáticos para o ensino dos alunos do PIC. Os professores Trabalham rigorosamente com esse material, porque no final de cada bimestre ela apresenta os resultados, e esses precisam ser satisfatórios com relação à aprendizagem de seus respectivos alunos. Trata-se de um desafio o trabalho proposto pelo projeto:

A você, professora e professor, que decidiu encarar o desafio de ensinar uma turma de PIC, damos os parabéns, pois trata – se de alunos que não conseguiram se alfabetizar convencionalmente ao longo de dois anos e, portanto, passaram parte de seu tempo escolar sem terem como acompanhar o restante da turma. (ARATANGY; ROSEMBERG, 2010, P.4).

Para que esses alunos tenham a possibilidade e garantia de um ensino na qual os capacite a acompanhar as disciplinas escolares dos próximos anos, foi necessário que o Projeto Ler e Escrever fossem realizados, visando à aprendizagem de leitura e escrita, contando com a colaboração dos livros didáticos, e as instruções de vários autores especialistas na área.

A alfabetização é um processo: experiências reais do quarto ano PIC.

Nossos estudos abrangem o processo de alfabetização, os níveis e estágios de desenvolvimento defendidos por Piaget, além de averiguar como se dá a aprendizagem da criança, ou seja, “(...) como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento?” (FERREIRO. Emilia,1998, p.9).

Com essa finalidade, obtivemos experiências com os alunos do quarto ano PIC, verificando os impasses e desafios de uma aprendizagem intensiva, no que diz respeito à leitura e a escrita. Ao acompanhar esse processo, observamos que os resultados foram satisfatórios, porque os alunos conseguiram atingir as expectativas e atingiram ótimos resultados.

Além da escrita, existe a leitura, e essa realizamos a todo momento, independente se sabemos decifrar as letras alfabéticas. Desse modo, a leitura de mundo acontece a custa de um tempo, e durante esse período a criança passa por longo processo de assimilação, adaptação e acomodação do que se viu, ouviu e produziu. Portanto, a compreensão da palavra vem a partir da cultura do povo que a concebe, e define seus próprios modos de compreensão.

A professora do quarto ano PIC se dedicou para que seus alunos conseguissem sentir prazer na leitura, porque esse sentimento eles não possuíam. Não conseguimos identificar o motivo do desinteresse na leitura, mas, ela conseguiu semear sementes de grandes leitores, e elas ao longo do ano, floresceram.

A professora de início, pensou em algo que os motivasse a ler e cuidar dos livros. A partir daí criou a “mala viajante”. Essa mala era uma pasta de plástico azul que tinha uma alça preta, e foram coladas, em toda sua volta, figurinhas adesivas com temas infantis, e a decoração ficou deslumbrante. Essa mala rendeu muitos elogios por parte dos alunos, chegaram até a comentar que nunca ninguém haviam feito um trabalho tão interessante.

Esse trabalho não parou por aí; dentro da mala viajante, foi colocado um livro de interesse dos alunos e a escolha desse foi realizada por intermédio de votação. A mala viajou por todas as casas dos alunos, porque todas as sextas-feiras ela era entregue a um aluno, seguindo a listagem da chamada, e esse aluno levava para sua respectiva casa, realizava a leitura e no caderninho de anotações da sala, que ia junto com o livro na mala, eram registradas as emoções, frustrações, dentre outras diversas maneiras que temos de expressar o que sentimos, trancrevendo-as ao papel.

Os alunos ficavam ansiosos para saber qual o dia que iam levar a mala viajante para casa e, com esse entusiasmo, a professora aproveitou para trabalhar a listagem de nomes dos alunos da sala e o calendário, além de incentiva-los a ler, compreender para transcrever. Na sexta-feira um aluno entregava a mala para o próximo que seguia na listagem e procurava no calendário a data de entrega e devolução. Desse modo, compreendiam também a importância de cumprir prazos e seguir regras estipulados no conjunto de amigos. No dia da entrega da mala, o aluno que havia ficado com ela durante a semana lia para a sala ou interpretava o que havia registrado no caderno de anotações.

Segundo Martins 1982, a aprendizagem da leitura, percorre três níveis de conhecimento, iniciando com a leitura sensorial, que acontece por meio dos sentidos, depois desse estágio, passa para a leitura emocional, essa leitura é realizada através da emoção, e por fim, a leitura racional, que precede da razão e permite que o leitor reflita sobre o que está lendo.

Em síntese, esses esquemas são observados de maneira que, quando a criança tem o primeiro contato com o livro, ela praticamente escolhe o que lhe chama a atenção, geralmente são os bem coloridos, com molduras e formas na capa, folhas ilustrativas, branco e pretos ou sombreados, etc. Essa escolha se relaciona aos sentidos, a opção visual da capa e o tato se remete à maneira pelo qual a criança sente o livro, podendo ser por meio da textura e até mesmo pelo cheiro.

O aluno depois de realizar uma leitura certamente tem lembranças do que lê, e essa lhe propicia emoções, sendo de tristezas, alegrias, medo, pavor dentre outros sentimentos que nem o indivíduo consegue identificar. Também há leituras desmotivantes, que não importa nada daquilo para a vida, e os leitores ficam indiferentes aos acontecimentos, porque nada daquilo que leu lhes chamou atenção.

Também há leituras que podemos ler e ir além dos livros; quando tocam emocionalmente, a imaginação vai além das linhas, surgem os sonhos, ou o desejo de fazer parte da história. Esse nível, segundo MARTINS, é a leitura emocional.

Ao realizar uma leitura sendo ela agradável ou não, é preciso deixar nossa realidade e viver a do outro. Nesse nível o livro deixa de ser visto como um mero objeto que desperta o

sentido, e passa a fazer parte de quem o possui, de quem interioriza a mensagem, ou daquele que a critica. Essas características fazem parte de uma leitura racional.

A leitura racional é aquela que forma os intelectuais, não utilizam o sentimento e a emoção, mas, se fundamentam na relação da experiência da vida com o contexto experimentado, ou seja, teoria e prática e vice versa.

A partir desse nível intelectual, classificam as obras sendo boas ou ruins, importantes ou sem valor.

É necessário observar melindrosamente os detalhes daquilo que antes tanto via e não lia. Para fundamentar essa concepção Paulo Freire em seu artigo: “O POVO DIZ A SUA PALAVRA OU A ALFABETIZAÇÃO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE” conta sua experiência que obteve nos círculos de São Tomé, ao colocar uma foto do local onde viviam, para ser observada. Os participantes, no momento dessa percepção, analisaram a imagem e perceberam que havia uma montanha na cidade, e esta montanha era avistada por eles todos os dias, mas nunca haviam parado para realmente vê-la, então depois dessa experiência foram até a janela e avistaram a montanha que mostrava a imagem, e “através da codificação, aqueles quatro participantes do círculo „tomavam distância” do seu mundo e o re-conheciam” (FREIRE. Paulo, 1981.p. 44).

É evidente que nossos alunos do quarto ano PIC, sempre tiveram contato com os diversos modos de escrita e acesso a livros, mas não se reconheciam como leitores e escritores, esse conhecimento de que falamos se remete à experiência de FREIRE, que descrevemos.

Portanto esse trabalho intensivo de mostrar aos alunos que quanto mais vezes lêem melhor se lê, parece ter grande importância. Essa é a forma de como os esquemas de conhecimento vão se estruturando, permitindo a compreensão dos signos e a identificação das palavras.

Como os textos possuem pautas recorrentes de estruturas, e como as pessoas constroem esquemas na medida em que tentam compreender a ordem das coisas que vivenciam, os leitores são capazes de antecipar o texto. Podem utilizar estratégias de predições em relação ao final de uma história, à lógica de uma explicação, à estrutura de uma oração composta e ao final de uma palavra. Os leitores utilizam todo seu conhecimento disponível e seus esquemas para predizer o que virá no texto e qual será seu significado. (FERREIRO. Emilia, 1987. p. 17).

A leitura é essencial e deve ser praticada, porque os bons leitores são aqueles que buscam a compreensão do que estão lendo, ou seja, dão significado, assimilam a experiência, adaptam-se a elas e enfim acomodam esses conhecimentos a outros.

O momento de leitura foi uma das atividades que convém descrever pelo fato de que os alunos conseguiram grandes habilidades também na escrita.

A professora realizava a leitura uma vez por semana, com duração de duas horas, um momento de incentivo à leitura de maneira prazerosa. Para esse momento era pendurado na porta da sala de aula, um relógio enfeitado com figuras em E.V.A (é uma borracha feita com uma mistura de alta tecnologia de Etil, Vinil e Acetato), este indicava que ali estava sendo realizado um dos momentos mais importantes do dia para os alunos e professores, por esse motivo ninguém se atrevia em bater na porta ou entrar na sala, pois o relógio também indicava que não deveriam ser incomodados.

Em sala, tudo era arrumado, os diversos livros espalhados, outros empilhados como em grandes bibliotecas, esses variavam, eram de contos, poesias, histórias, estórias, lendas, gibis, revistas etc. Essa diversidade de gêneros textuais foi fornecida pela secretaria de educação do estado de São Paulo, para fornecimento do material do projeto Ler e escrever.

Os alunos do quarto ano PIC, tinham a liberdade de escolher o livro que iriam ler, podiam realizar a leitura em qualquer espaço dentro da sala de aula. Muitos alunos sentavam no chão, outros se acomodavam nas cadeiras e assim por diante.

A professora, às vezes passeava entre os alunos e perguntava quem queria realizar uma leitura em voz alta para ela, sempre um aluno se pronunciava em realizar, e assim tinha a oportunidade de expandir seus conhecimentos, através da intervenção da educadora.

A professora do quarto ano PIC, faz leituras diversas diariamente, e durante as aulas, resgata os conceitos do que foi lido, através das atividades.

Mediante a proposta do livro didático do projeto Ler e Escrever, a professora se apropriou das orientações do livro do professor e através de sua organização didática pedagógica conseguiu envolver os alunos de modo que todos se empenharam na elaboração do trabalho.

Relatos da professora do quarto ano PIC, com relação a uma das atividades desenvolvidas em grupo:

Realizei a verificação dos níveis de escrita de todos os alunos. A partir daí, formei os grupos de alunos que estão em níveis diferentes. Em seguida fiz a leitura do texto: “O macaco e a banana” de Heloisa Prieto, por três vezes. Resgatei oralmente os personagens que apareceram na história, lendo pausadamente. Pedi as crianças que numerassem os personagens da história na sequência em que apareciam. Solicitei que escrevessem os nomes dos personagens na mesma ordem. Organizei as atividades para cada grupo, na qual, tinham que socializar as interpretações e compreensões da história lida para apresentarem entre os grupos.

E assim se fez, a partir das observações que realizamos de cada grupo, individualmente, como descreveremos as experiências. Nessa perspectiva foi notável observar que no momento da apresentação a maioria dos grupos conseguiram dar segmentação na história “O macaco e a banana”, com começo meio e fim. Quando um colega do grupo esquecia o que haviam combinado no grupo, sobre o que falariam na apresentação, o outro imediatamente prosseguia a narrativa.

No grupo I: Os alunos estavam entusiasmados, Aluno I, era o que mais falava, quando a aluna II, resolveu intervir sobre o que o colega dizia e a partir disso todos os membros do grupo interagem. Aluno III, retrucou: Como lembraremos tudo o que estamos falando no momento da apresentação? Aluno I, teve a ideia de escrever tudo o que seus colegas conseguissem resgatar da história. Houve uma pequena divergência sobre essa ideia. Porque todos os alunos queriam escrever, após algumas trocas de informações chegaram a conclusão de que todos escreveriam, e depois fariam a socialização das informações. Esse acordo foi satisfatório e gratificante, porque houve a participação de todos os membros do grupo, os conflitos foram necessários para a realização do trabalho.

No momento da apresentação, os alunos do grupo I, se organizaram da seguinte maneira: Três crianças ficaram responsáveis para dar início à história, outras três para continuar relatando o desfecho, e o restante do grupo ajudaram-se no encerramento.

A professora concluiu que o grupo I aprendeu a trabalhar em grupo, a organizar as ideias e resolver os desentendimentos ou formas diferentes de pensar a um mesmo assunto. Com a intenção de atender os objetivos da atividade, um ajudou o outro no momento da apresentação, quando um esquecia algo combinado o outro retomava a fala e auxiliava na apresentação, nesse intento todos conseguiram ótimos resultados.

No grupo II: Tinha nove participantes, que se organizaram da seguinte maneira: Escolheram utilizar uma folha para registrar o que cada aluno tinha a falar, através da socialização das ideias. Aluno VI que está na fase silábica com valor escreveu a segmentação da história com a ajuda da história com a ajuda de seus colegas, em um momento escreveu ICZA (princesa); seus amigos auxiliaram “na maneira de criança” a escrita correta, e Aluno

VI por intermédio dessa interação conciliou as informações, e escreveu corretamente a palavra, e entusiasmado sussurrou: Aprendi!

Todos os participantes desse grupo participaram das atividades e no momento da apresentação contaram a história corretamente, dando ênfase ao início, meio e fim.

É muito gratificante para a professora cotemplar todos os progressos de seus alunos, pois somente ela pode descrever com convicção as dificuldades, angústias, alegrias, dentre turbilhão de emoções, que passa um professor que se habilita a alfabetizar crianças que já passaram pelas séries iniciais e não conseguiram aprender ler e escrever, sabendo das exigências do sistema de ensino, e os resultados que devem ser apresentados.

Relatos de uma professora do quarto ano PIC, quanto o ensino e aprendizagem:

No início do ano letivo de 2011, os alunos do quarto ano PIC desta UE (unidade de ensino), tinha muita dificuldade na aprendizagem. Poucos eram alfabéticos, tinham vários com valor sonoro, alguns pré-silábicos. Tive que realizar um trabalho minucioso, mesclando atividades de alfabetização complementares com o livro do Ler e Escrever (PIC). Através de muita conversa, fui aos poucos conseguindo com que eles aprendessem a prestar atenção nas explicações, pois eram muito distraídos. Estamos no final do ano e percebo que houve um grande avanço na aprendizagem. A maioria estão alfabéticos, lêem e interpretam textos. Conseguem se expressar oralmente e participam com maior entusiasmo na aula, algo que no início do ano esse comprometimento com da parte deles não haviam.

Tendo em vista esses relatos da professora, podemos concluir que a aprendizagem da leitura e escrita foi conquistada pelos alunos do quarto PIC, além de contar com todos os problemas enfrentados, como por exemplo, a questão de faltas, em que podemos concluir que esse fator foi um dos maiores problemas para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, por conta disso que a defasagem na aprendizagem aconteceu e culminou no ajuntamento desses alunos em um programa intensivo do ciclo, desse modo, para recuperar conceitos que deveriam ter adquiridos nas séries anteriores e permitir a segmentação dos próximos anos letivos.

A professora, por intermédio de muitas leituras de autores específicos da área de alfabetização, conseguiu montar estratégias fabulosas para reverter a situação desses alunos.

3 Metodologia

Esse trabalho se desenvolveu a partir dos estudos das referências bibliográficas que nos deu fundamentação teórica para efetivar o que já vínhamos pesquisando sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O projeto Ler e Escrever disponibiliza diversos acervos acadêmicos de pesquisas já realizadas na área, inclusive pesquisas que envolvem o quarto ano PIC. Os alunos pesquisadores desse projeto têm um encontro por semana, na faculdade Network, realizado nas sextas – feiras, com duração de duas horas. Esse precioso momento nos propicia a socialização de experiências e abre portas para debates, e nos insere, a todo o momento, na busca por melhoramentos no ensino, visando à aprendizagem dos alunos.

A partir dessa oportunidade de pesquisa e atuação no campo educacional, utilizamos a revisão bibliográfica a partir de textos científicos que foram utilizados para uma leitura estrutural, ou seja, a intenção não foi de resumir ou qualificar idéias importantes, mas através da estrutura, definir informações necessárias que fundamente a proposta deste artigo.

Em Campo, os métodos de coletas de dados foram utilizados por observação e atuação.

Sabe-se que o observador deve ter um objetivo único e, cabe a nós, definir que neste projeto o foco foi recolher dados que pudessem justificar que o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita acontecem através de sequência lógicas defendidas por Piaget, através da manipulação de objetos, e interação social entre o sujeito e o meio

Não há critérios definidos e estabelecidos para que se possa realizar a observação, portanto essa consta da relação do aluno com o objeto de estudo, pois são os “... gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmos, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.” (Ludke. Andre, p.37).

Na atuação, é evidente solucionar os problemas e ensinar a partir das pesquisas e trocas de experiências, sociabilizando os conhecimentos com as outras alunas pesquisadoras, na perspectiva de oportunizar um ensino de qualidade, pautando – se na aprendizagem do aluno.

4 Resultado e discussão

Para justificar que a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita acontecem de maneira progressiva, que se estruturam em níveis de conhecimento cada vez mais complexos, idéias defendidas por Piaget, a professora oficial da escola estadual de ensino fundamental do quarto ano PIC, junto com a aluna pesquisadora, acompanharam o desenvolvimento desses alunos, por meio de observação e atuação.

As observações da aprendizagem dos alunos aconteciam nos momentos de atividades tanto realizadas em grupo ou individual. Foi notável observar as diferentes maneiras de resolverem uma única proposta. Também as trocas de experiências que socializaram durante as aulas.

Desde o início do ano letivo até o término da pesquisa, nossa atuação foi pautada em autores alfabetizadores, citados no referencial teórico, e esses, nos auxiliou sobre as melhores maneiras de verificar os níveis de desenvolvimento de cada criança. Para isso, foi feita uma pasta onde foram arquivados vários textos lidos e escritos por alunos do quarto ano PIC, os registros originais ficaram com a professora oficial e a cópia com a aluna pesquisadora.

De todo esse material adquirido de mês a mês, montamos a tabela 1, que segue anexada na página 11.

TABELA 1: Nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita

E.E PROFª LEONILDA ROSSI BARRIQUELO

PROFESSORA/FICTICIO: LAURA SANTOS SÉRIE: 4º ANO B (PIC).

NOMES/ALUNOS/FICTICIOS.	INICIAL 28/ fevereiro		1º BIMESTRE 28/abril		2º BIMESTRE 06/junho		3º BIMESTRE 13/agosto	
	HIP.	F	HIP.	F	HIP.	F	HIP.	F
ADRIANO PEREIRA CRUZ	4		13		9			
AMANDA CASTRO DE SOUZA			1					
CAIO FELISBERTO SAVANA	2		9		9			
DANILO REIS DA SILVA	8		20		10			
GUILHERME NUNES SANTOS	2		6		3			
IGOR VENANCIO	1		4		1			
JOANA ANDRADE LOPES	4		17		13			
JEFERSON DA SILVA SOUZA	1		4		2			
JOÃO ARÁUJO DANTAS	1		4		6			
LEONARDO CALISTO FRANÇA	3		9		2			
LAURA BORGES SILVA	2		9		6			
LAION PEREIRA LOBO	2		7		4			
MARCIO FELISBERTO PRADO	1		2		1			
RICARDO DA SORTE TEIXEIRA	1		8		6			
TAÍS FURTADO FERREIRA	2		5		7			
VIVIANE DO NASCIMENTO	2		11		9		TR	
VIVIAN CALISTO SILVÉRIO	2		9		7			
VITORIA QUEIROZ DE JESUS	1		5		4			
YAGOR SANTANA	5		19		18			
YVO FLORES FURTADO	2		2		4			

HIPÓTESE	QUANTIDADE DE ALUNOS POR SONDAGEM			
	1º INICIAL	2º BIM.	3º BIM.	3º BIM.
PRÉ-SILÁBICA	3	1		
PRÉ-SILÁB. S/ VALOR			1	1
PRÉ-SILÁB. C/ VALOR		5	6	3
SILÁB. ALFABÉTICA				4
ALFABÉTICA		12	12	12
ALFAB. ORTOGRAFICA				13
TOTAL DE ALUNOS POR SONDAGEM		20	20	20

5 Considerações finais

Foi gratificante acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita, de um quarto ano PIC, em uma escola estadual, de ensino fundamental.

O rico trabalho desenvolvido pela professora oficial permitiu que seus alunos aprendessem a leitura e escrita. Lembrando que no início do ano eram poucos alunos que possuíam conceitos básicos sobre essas habilidades, e no decorrer do ano letivo, acompanhamos todos os processos, e auxiliamos no andamento do ensino e aprendizagem e conseguimos comprovar através da prática os conceitos da teoria de Piaget.

Essa teoria de Piaget sobre o desenvolvimento e aprendizagem, nos auxiliou em cada etapa e comprovamos que a aprendizagem passa por processos gradativos e que o professor através de seus conhecimentos e experiências pode prever a próxima necessidade de ensino.

Consideramos valioso o empenho do professor oficial: a didática e organização de saberes auxiliaram nos momentos mais difíceis; a persistência e confiança permitiram que seus alunos fossem alfabetizados e obtivessem resultados satisfatórios.

A importante função do projeto Ler e Escrever foi atingida. Contou com a disponibilidade de um rico material de alfabetização, com o apoio de uma caixa com muitos livros de histórias infantis de ilustres autores brasileiros e estrangeiros, e do livro didático, Ler e Escrever (PIC).

Também quanto à garantia de alunos pesquisadores nessas salas de aula, com o objetivo de contribuírem com pesquisas na área da educação. Podemos dizer que acompanhamos todo o processo de aprendizagem dos alunos e ajudamos a professora a respeito de alguns conceitos teóricos sobre o ensino. Realizamos uma ligação importantíssima de teorias e práticas, auxiliando os professores em seu trabalho.

Referências

FERREIRO. Emilia, **Alfabetização em processo**. Tradução Sara Cunha Lima e Maria do Nascimento Paro. 12 edição. São Paulo. Ed. Cortez. 1998.

FERREIRO. Emilia, e PALACIOS. Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. 3 edição. Porto alegre. Ed. Artes Médicas. 1990.

FERREIRO. Emilia, e TEBEROSKY. Ana, **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre. ed. Artmed.1999.

FREIRE. Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23 edição. São Paulo. Ed. Cortez. 1989.

Ler e Escrever PIC – Projeto intensivo do ciclo; Material do professor – 4º ano (3º série) / Secretaria da educação; Concepções e elaboração ARATANGY. Claudia, GARCIA. Marisa, SIQUERRA. 4. ed. São Paulo: FDE, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real o possível e o necessário**; Tradução Ermani Rosa. Ed. Porto Alegre. Artimed. 2002.

MARTINS. Maria Helena, **O que é leitura**. 19 edição. São Paulo. Ed. Brasiliense 1994.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2001.

PIAGET. Jean, e VIGOTSKY. Lev, **Novas Contribuições para o debate**. Jose Antonio Castorina. Emilia Ferreiro. Delia Lerner. Marta Kohl de Oliveira. 6 ed. São Paulo. Ática. 2003.

PIAGET. Jean, **Seis estudos de psicologia**. 24 edição. Rio de janeiro. ed. Forense Universitária. 2006.

PIZANI. Palacios de; PIMENTEL. Munoz de; ZUNINO. Delia Lener de, **Compreensão da leitura e expressão escrita: a experiência pedagógica**. tradução. Meatriz Affonso Neves. 7 edição. Porto Alegre. Ed. Partes Médicas, 1998.

TEBEROSKY. Ana, **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Tradução Cláudia Schilling. 3 edição. São Paulo. ed. Ática. 2003.

Vigotsky. Lev, **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PROERD: UM PROGRAMA EDUCACIONAL QUE TRANSFORMA

Bárbara Barros Chacur Rodrigues³⁷
Michel Henrique Hespanhol³⁸

Resumo

O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA (PROERD), é um trabalho desenvolvido pela Polícia Militar para prevenção do uso das drogas e combate à violência, programa este que tem participação integrada da Polícia, Escola e Família. O artigo tem o objetivo de mostrar o trabalho do PROERD nas escolas do município de Monte Mor, relatar que a droga é um grande problema enfrentado pela sociedade e pelas escolas e apresentar importância do programa na formação e desenvolvimento de crianças e adolescentes para a construção de uma vida mais saudável sem violência e longe das drogas.

Palavras-chave: Polícia Militar ; Prevenção; Drogas; Violência.

Abstract

EDUCATIONAL PROGRAM OF RESISTANCE TO DRUGS AND VIOLENCE (PROERD), is a work of the Military Police for the prevention of drug use and combat violence program which has the participation of the Police, School and Family. The article aims to show the work of PROERD schools in the municipality of Monte Mor, reporting that the drug is a major problem in schools and present importance of the development of children and adolescents for building a healthier life without away from drugs and violence.

Keywords: Police, prevention, drugs, violence.

1 Introdução

O tema das drogas e da violência nas escolas, por sua expressiva complexidade, desafia as instituições e implica uma perspectiva tal que, requer uma abertura da escola para saber perceber e identificar as intenções do ser humano.

O **PROERD**- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência é essencialmente preventivo tendo por finalidade conscientizar crianças e adolescentes em idade escolar contra o uso de drogas.

O PROERD, é a versão do programa norte-americano D.A.R.E.³⁹ (Drug Abuse Resistance Education) que surgiu em 1983 em Los Angeles, o programa altamente aclamado que dá às crianças as habilidades necessárias para evitar envolvimento com drogas, gangues e violência. Em pouco tempo o programa já havia espalhado para setenta e cinco por cento das escolas americanas.

Em 1992 o PROERD foi implantado no Brasil sendo desenvolvido pela Polícia Militar, em que os policiais fazem um treinamento de 80 horas aula para depois irem para sala de aula tendo um semestre letivo para desenvolverem o programa. O PROERD hoje conta com 03 cursos: para os alunos do 5º e 7º ano do Ensino Fundamental e PROERD para pais. Até 2010

³⁷ Mestre em Educação – UNISAL leciona e coordena o curso de Pedagogia nas Faculdades Network – Nova Odessa – SP (e-mail:bbcrodriques.alunos@gmail.com). Diretora do Departamento de Ensino Fundamental, Secretaria da Educação – Nova Odessa.

³⁸ Formado em Tecnólogo em Segurança Pública pela PMESP e Aluno do 4º ano de Pedagogia da Faculdades Network (e-mail: maik_hespanhol2001@hotmail.com).

³⁹ D.A.R.E em inglês quer dizer “Educação e Resistência ao Abuso de Drogas”, hoje o Programa esta em mais de 68 países.

já formaram 6 milhões de alunos segundo fonte da SSP/SP – Secretária de Segurança Pública de São Paulo.

O PROERD tem como objetivo, prevenir substancialmente o uso de fumo, álcool, drogas ilícitas⁴⁰ e inalantes.

A escolha de uma vida de qualidade requer o desenvolvimento de uma profunda compreensão das complexidades e possibilidades da vida cotidiana, da natureza, das escolhas a serem feitas, das conseqüências que vem com essas escolhas e do conhecimento para agir e refletir sobre decisões pessoais. Por esse motivo, o programa aborda as maneiras de se lidar com um conjunto de situações problemáticas da vida, a saber, aquelas que envolvem pressões internas e externas para o uso de substâncias psicotrópicas (fumo, álcool e ilícitas), de lidar com o modo eficaz com sentimentos de frustrações e ódio.

O programa pretende ampliar a capacidade dos estudantes investirem em suas próprias vidas, fortalecendo assim, a cultura da paz e a construção de uma sociedade mais saudável e feliz.

Esse tema despertou interesse deste pesquisador pois, já estou há dez anos na Polícia Militar do Estado de São Paulo e há cinco anos trabalho com o PROERD, formando alunos nas cidades de Sumaré, Hortolândia e Monte Mor. Pretendo desta forma, contribuir para pesquisas sobre o tema e divulgar o programa PROERD. Utilizo o referencial teórico do programa para fundamentar este relato de experiência.

2 Onde tudo começou: nos Estados Unidos

O PROERD começou como um programa de parceria entre o Departamento de Polícia de Los Angeles e o Distrito Escolar daquela cidade. Este esforço cooperativo foi guiado por dados estatísticos que mostraram alta eficiência em programas de prevenção baseados na tomada de decisões, estabelecimento de valores, resolução de problemas, estilo de vida positivo e alternativas ao uso de drogas.

O currículo do PROERD foi elaborado e primeiramente aplicado para crianças de 4ª série na cidade de Los Angeles em 1983.

O interesse pelo Programa cresceu rapidamente. Em julho de 1986, 48 departamentos de polícia tinham mandado policiais para Los Angeles para serem treinados. Em resposta a este interesse e às primeiras avaliações do programa, o Conselho de Assistência Judiciária, e a Polícia de Los Angeles, uniram-se para documentar o Programa DARE em um projeto. Três Estados uniram-se e quatro projetos locais foram criados para planejar e organizar programas de educação para resistência às drogas, a fim de serem aplicados em 1987-88. Este esforço resultou em um programa modelo que seria repassado nacionalmente. Em setembro de 1987, uns totais de 398 departamentos de polícia, representando 33 Estados tinham mandado policiais para o treinamento em Los Angeles.

A demanda por recursos da Polícia de Los Angeles tornou-se enorme; assim, em razão do Conselho de Assistência Judiciária ser autorizado pelo Congresso para fornecer fundos a fim de aumentar os esforços em nível estadual e local, foi solicitado para que centros regionais fossem criados para o treinamento de policiais para o programa.

Em 1987, o DARE América foi criado como uma organização nacional sem fins lucrativos, e que apoiava as iniciativas de prevenção do Programa naquele país, através:

- da ação de conscientização nacional a respeito do Programa e sua eficácia;
- da coordenação nacional de uma campanha para arrecadar fundos a fim de confeccionar o material didático, filmes e outros materiais de

⁴⁰ Drogas ilícitas são aquelas proibidas por lei, ou seja, independente da idade se for flagrado usando ou vendendo, a pessoa vai ser detida. Exemplos: Maconha, Cocaína e Crack.

ensino (os quais são na sua maioria, protegidos por marcas registradas);

- da promoção de treinamento dos policiais, nos centros de treinamentos regionais;
- do monitoramento do programa para a manutenção dos padrões e fidelidade nas reproduções.

Em junho de 1989, cinco centros de treinamento, incluindo o da Polícia de Los Angeles, estavam em pleno funcionamento, tendo recebido apoio financeiro do Conselho de Assistência Judiciária.

O Programa foi expandido para incluir crianças da pré-escola e 2º grau. Desde 1988, a cartilha dos estudantes tem sido impressa também em espanhol e braille para uso nos EUA. Naquele país, 5 milhões de estudantes receberam o treinamento nos anos de 1991-92. Militares do Departamento de Defesa, que servem em bases militares americanas em outros países, foram treinados pelo programa para ministrarem aulas nas escolas para filhos de militares em bases japonesas e países europeus.

Uma experiência de trabalho

Este artigo, como dito anteriormente, tem como pesquisa o trabalho do PROERD na cidade de Monte Mor, onde o trabalho começou em 2008, e já foram formados 2730 alunos de 02 escolas estaduais, 09 escolas municipais e 01 escola municipal do Jd: Amanda I em Hortolândia.

Como já estou trabalhando em unidades escolares, vivencio todos esses aspectos já citados e, assim, pude estudar as consequências na educação e pensar como o projeto PROERD auxilia no combate às drogas e violência, resultando positivamente na formação dos alunos.

Esse artigo pretende contribuir para que os educadores e pesquisadores que tenham interesse sobre o uso e combate a drogas, possam conhecer a importância do programa de prevenção tem na vida do aluno principalmente no convívio familiar, e também para a melhoria da educação de nossos jovens e gerações futuras.

As drogas é problema atual que vem afetando todas as classes, por isso a necessidade de se trabalhar esse tema em sala, desde dos primeiros anos até as salas de Ensino Médio, EJA, entre outros.

O consumo de substâncias entorpecentes⁴¹ é um problema social que necessita da atenção de todos os setores da sociedade. “O consumo de drogas deve ser tratado, fundamentalmente, como problema de saúde pública, sendo importante a identificação precoce, o encaminhamento adequado e, principalmente, a multiplicação de ações preventivas” (Sueli Queiroz ET. AL. 2001).

⁴¹ Entorpecentes: são substâncias utilizadas para produzir alterações, mudanças nas sensações, no grau de consciência e no estado emocional.



MAPA 1: Localização da cidade de Monte Mor no estado de São Paulo
Fonte: www.montemor.sp.gov.br

Monte Mor é uma cidade pequena que contém aproximadamente 46.000 habitantes. Está distante 120 km da capital São Paulo, o forte de sua produção é voltada para área rural, é que Monte Mor tem uma das maiores área territorial do estado, sendo sua fundação em 24 de março de 1871. A cidade conta com 09 escolas de Ensino Fundamental I e 09 de Ensino Fundamental II, sendo 04 escolas municipais e 05 escolas estaduais.

A cidade tem um Pelotão de Polícia Militar com aproximadamente 50 policiais, Guarda Municipal e uma Delegacia de Polícia Civil.

Mesmo sendo a cidade voltada para a área rural, Monte Mor tem um índice de usuários de drogas muito alta, segundo dados da Polícia Militar, em 2011 foram realizados 20 flagrantes⁴² por uso de drogas. Sendo assim fundamental a aplicação do Programa PROERD para tentar amenizar a prática e as conseqüências que as drogas causam.

O quadro abaixo mostra os índices estatísticos da Secretaria de Segurança Pública em relação ao Município de Monte Mor, durante os oito primeiros meses, com base na elaboração do Boletim de Ocorrência.

Tabela 1: Estatísticas dos primeiros oito meses de 2011
Fonte: Secretária de Segurança Pública do Estado de São Paulo.

Encontro de drogas	Jan	Fev	Mar	Abr	Ma	Jun	Jul	Ago	TOTAL
Ocor. drogas env. adolescente e crianças	4	2	2	3	1	3	3	2	20
Crack apreendido (kg)		0,435						0,242	
Maconha apreendida (kg)				0,50				0,087	
Ocor. drogas env. adolescente e crianças			2			1	1	2	
Tráfico (qtd. ocorrências)									
Porte/Usos (qtd. de ocorrências)			1			1	1	2	
Cocaína apreendida (kg)			0,007				0,010		
Crack apreendido (kg)									
Maconha apreendida (kg)						0,003		0,003	

⁴² Flagrante: quando a pessoa é surpreendida no ato do crime.

Cola apreendida (kg)									
Outros entorpecentes apreendidos (kg)								0,001	
Adolescentes (qtd. de pessoas)	2	2	1	3		2	1	2	
Crianças (qtd. de pessoas)	2				1	1	2		

Nota-se que vinte crianças e adolescentes foram autuadas nos primeiros oito meses por tráfico⁴³ de drogas e uso de entorpecentes, quase 2,5 por mês, um número muito alto, lembrando que a maior parte destes infratores está dentro da escola.

Segundo pesquisas realizadas nas escolas participantes do PROERD, houve uma redução nos números de incidentes envolvendo alunos principalmente aqueles que estão tendo as aulas semanalmente.

A escola E.M. San Remo em Monte Mor revelou que nos últimos três anos com o trabalho do programa, teve uma diminuição de 40% das brigas, indisciplina com professor e diretores e uso de drogas, escola esta que o trabalho nos 5º e 7º anos.

O Proerd

Segundo o texto “Working DRAFT OF THE MIDDLE SCHOLL CURRICULUM⁴⁴”, “o PROERD é capaz de estimular o desenvolvimento de crianças e adolescentes para que sejam capazes de investir em suas próprias vidas” (p.09,2003).

Ademir Roberto Silva citando o PROERD diz “todos os programas educacionais são baseados em grande parte no conjunto de crenças e valores daqueles que criam cada programa. Já no PROERD, a idéia central esta na capacidade de tomar uma decisão bem pensada para tornar uma sociedade democrática e complexa” (Manual do instrutor, p.07.2003).

Os propósitos, os princípios e a estrutura organizacional do plano de curso, decorrem da pesquisa dos elementos presentes em programas bem sucedidos de prevenção ao abuso de substâncias químicas (SLOBODA; DAVID, 1997).

Tendo em vista que, este artigo tem como discussão mostrar que, além da necessidade de terem projetos de combate às drogas na escola, o projeto de prevenção tem que ter uma base pedagógica. Para isso é importante o programa no início da vida escolar "crianças de 11 anos, já fazem função de olheiros no tráfico"(Revista Nova Escola. 2007.p 36).

Como temos visto no mundo todo, o consumo de drogas cresce sem parar. Segundo o relatório das Nações Unidas, 160 milhões de pessoas entre 15 e 64 anos fumam maconha ou outro tipo de drogas. Cigarros e bebidas alcoólicas estão entre os maiores anunciantes do planeta.

Nas escolas não é diferente. Os alunos vivem submetidos ao mesmo bombardeio publicitário e aos apelos sedutores de diversão e superação de dificuldades que as drogas (lícitas e ilícitas) oferecem.

Alguns motivos fundamentais têm elevado o índice de consumidores de drogas nas escolas: o contexto familiar que segundo divulgado pela TV GAZETA, 50% dos adolescentes que começam a consumir bebidas alcoólicas são influenciados pelos próprios pais, como diz Antón (p.82 2000), “os pais devem dar o exemplo de seus próprios hábitos de consumo de certas substâncias”.

⁴³ Tráfico é aquele que vende ou transporta a droga, a pena para este crime é maior do que o usuário, onde a pessoa somente usa a droga para consumo.

⁴⁴ Primeiro manual de combate às drogas traduzido para o português.

Em muitos casos, professores, coordenadores e diretores preferem fingir que esse problema não existe. “A escola que diz aqui não tem nada, é a que menos protege a criança”, afirma o psiquiatra Dartiu Xavier da Silveira.⁴⁵

Percebe-se que o problema “Drogas” é uma realidade vivida nas escolas e que muitos educadores não estão preparados para lidar com essa situação. Muitas vezes por medo dos alunos ou até mesmo de pessoas de fora da escola ligada com estes, professores não consegue desenvolver uma boa aula.

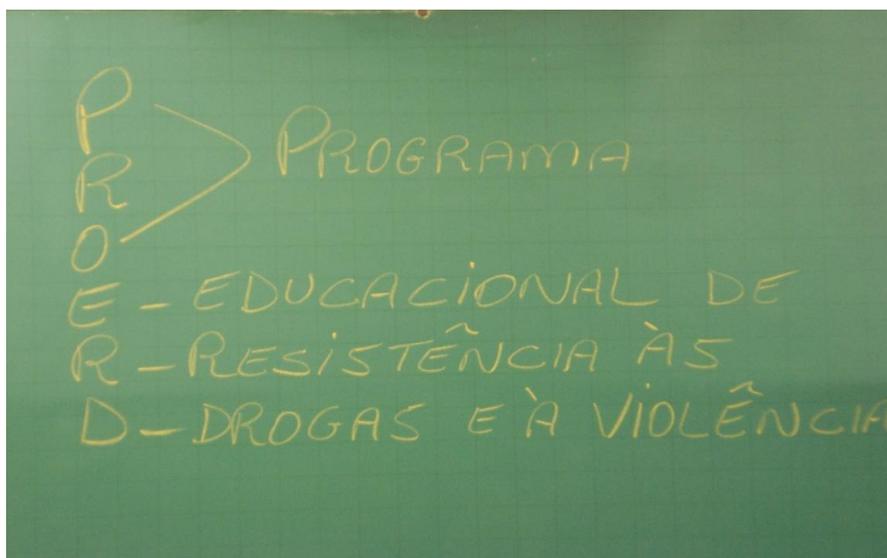


Foto 1: Quadro explicando o significado da sigla PROERD, utilizado na 1ª aula.

O PROERD atinge tais objetivos treinando cuidadosamente seus policiais para ensinarem um currículo estruturado e seqüencial nas escolas, currículo este criado e aplicado por psicólogos, pedagogos e policiais. É importante citar o impacto que o policial fardado exerce trabalhando em sala de aula como um modelo positivo aos estudantes, pois apesar da mídia explorar os atos negativos praticados por uma minoria de policiais, o aluno nesta faixa etária tem, um grande fascínio e respeito pelo cidadão fardado. Através deste magnetismo, o policial apresenta-se amigo, orientador e próximo, mostrando a verdadeira Polícia, resgatando a imagem das instituições de forma geral, angariando com isto a confiança necessária que todas as organizações devem ter para poderem atuar com mais eficácia.

O currículo do curso tem a intenção de ser essencialmente o mesmo em todo país, os materiais e as estratégias que não forem apropriados, podem ser adaptados para o contexto cultural e social de cada escola, isto significa que os policiais PROERD, podem utilizar métodos que acreditam serem mais apropriadas para seus alunos desde que permaneçam fiéis aos propósitos do programa.

No primeiro dia de aula, o policial faz um combinado com alunos: não se pode quebrar as regras. Um dos combinados é o sinal de silêncio - funciona de forma que se os alunos que estiverem conversando bastante o policial anuncia “LUZ, CÂMARA e os alunos falam AÇÃO⁴⁶”, de forma que todos a partir daquele momento ficam em silêncio.

⁴⁵ **Dr. Dartiu Xavier da Silveira** Coordenador do PROAD Programa de Orientação e Assistência Dependentes do Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

⁴⁶ Dinâmica utilizada pelos instrutores PROERD para chamar a atenção do aluno.



Foto 2: Sala de aula.

Essa é uma foto do policial Hespagnol em sala de aula aplicando o PROERD, nota-se que há uma participação policial-aluno, fazendo com que a aula seja participativa e construtiva.

Outro combinado é a caixa de perguntas, na qual os alunos colocam sua curiosidade; os alunos colocam as perguntas e três são sorteadas todo começo de cada aula, sendo assim, uma pergunta que seja feita no meio da aula que não faz parte da lição, tem que ser colocada na caixa de pergunta, evitando interrupções durante as aulas.

O material utilizado durante as aulas é o Livro do Estudante e cada aluno recebe seu, exemplar contendo as 10 lições que serão estudadas em todo o semestre.

Nele o aluno fará suas atividades e também tem um espaço reservado para os pais colocarem suas idéias e acompanharem a aprendizagem dos seus filhos.



Foto 3: Livro do estudante PROERD.

Esta é capa do Livro do Estudante PROERD, material que o aluno utiliza durante o semestre. A capa tem como o símbolo o “leão” que representa Resistência por se tratar de um animal forte, também o triângulo com os dizeres ESCOLA – POLICIA – FAMILIA, mostrando a importância do programa em interagir a escola, sociedade com a Polícia Militar.

A primeira lição tem por objetivo conhecer o aluno, fazendo atividade demonstrando o que ele gosta de fazer, com quem mora, como é sua família. Também aprendem quatro palavras que serão usadas durante todo programa que são: DEFINA, ANALISE, ATUE e AVALIE também chamadas de D3A⁴⁷. Elas ensinam a melhor maneira de tomar as decisões certas, sem precipitação.

A Segunda lição ensina sobre as consequências do uso do cigarro, as doenças, os rótulos de advertências, as atividades relacionadas, pois, o cigarro é uma das principais causas de morte no país, dentro de uma porcentagem de 7%, mais de 200.000 mil pessoas morrem por ano em consequência ao uso do cigarro.

A terceira lição já fala sobre a maconha, que é uma droga ilegal e muito perigosa, é realizado alguns exercícios mostrando que a maconha é uma verdadeira cortina de fumaça, uma das drogas que mais vicia, além de ser considerada uma porta de entrada para as drogas mais fortes.

A quarta lição trata sobre o uso das bebidas alcoólicas, suas consequências mostrando que o álcool é a principal causa de morte de acidentes de trânsito no Brasil e também o grande responsável por violência doméstica, ensinar o que os alunos devem fazer quando presenciar um problema que envolva bebidas alcoólicas e terminam com um teatro.

A quinta lição relata os fatos sobre os inalantes, que muitas crianças não sabem que são drogas, mas faz muito mal para a saúde, como cola de sapateiro, esmalte, acetona, tinta, entre outros materiais que são de fácil acesso.

A sexta lição é considerada uma das mais importantes pois, fala sobre a importância das amizades, mostrando que amizade é como se fosse um alicerce para vida, ou seja, se você construir um base firme com boas amizades e escolhas, terá uma vida mais saudável e não sofrerá com a pressão de grupo e pressão pessoal⁴⁸.

A lição sete ensina a tomar a decisão de forma confiante, os estilos de respostas, maneiras de estar no controle, essa lição é de extrema importância pois, ensina o aluno como se defender das propostas erradas, sabendo analisar e tomar as melhores decisões, de maneira firme e confiante.

A lição oito é a redação PROERD, onde o aluno vai escrever tudo o que ele aprendeu durante as lições anteriores, nesta lição o aluno expressa tudo aquilo que foi importante para ele durante o semestre que o policial esteve ensinando nas aulas.

A lição nove é um jogo de perguntas relacionado aos temas abordados anteriormente.

A finalização é com uma formatura com todos os alunos participantes, onde eles recebem certificados, camisetas e conta com a participação dos pais.

⁴⁷ Também chamado de Modelo de Tomada de Decisão PROERD. Essas quatro palavras é a base para se tomar a melhor escolha.

⁴⁸ Pressão de grupo: é aquela sofrida por um grupo de pessoas te obrigando a fazerem coisas erradas.

Pressão pessoal: é aquela que não precisa ter alguém pressionando, mas a vontade faz com que você sofra esta pressão.



Foto 4: Formatura PROERD

Essa foto foi tirada em uma formatura PROERD na cidade de Monte Mor, evento que contou com quase 2.500 pessoas.

A participação dos alunos é fundamental para o desenvolvimento do programa, por isso é necessário a ajuda do diretor e dos professores que estão no dia a dia com os alunos.

Segundo a professora Valéria C. S. Moraes da E.M. Ana José Bodini, no Jd: Amanda, “O PROERD contribui bastante para a conscientização dos alunos a respeito das drogas e da violência. Durante as aulas com o policial, os alunos recebem informações, debatem, procuram de forma coletiva ou individual, elaborar respostas para os problemas apresentados e como podem ser evitados. Eles têm liberdade para expor sua dúvidas e experiências sobre os temas abordados e quando sentem vergonha de expor seu problema, podem recorrer para as perguntas da caixinha pois as perguntas ficam no anonimato.

Lembro-me de uma fato a respeito de um aluno que sofria com violência doméstica e quando sua pergunta foi sorteada, todos queriam comentar essa experiência. Acredito que os alunos que participam do PROERD, pensarão duas vezes antes de se envolver com as drogas.

O diretor José Luis Montegoro relata que sua escola não tem sido mais a mesma após a incursão do PROERD, conta-nos quantos benefícios e ganhos a escola teve, além dos benefícios obtidos pelos alunos e seus responsáveis e pelo encaminhamento que este programa tem dado, inclusive à carreira de todos. “O projeto não tem sido apenas aplicado e cumprido em nossa unidade escolar, tem sido praticado e vivenciado pelas crianças e os seus, graças ao esmero, afincio, dedicação, que o policial sabiamente e respeito pela farda, tem sido grande amigo e amparo para nossas crianças”

A supervisora municipal de educação do município de Monte Mor Cássia Rocha, também comenta sobre a eficácia do PROERD, “Passei a ter conhecimento do PROERD no ano de 2008 quando esse programa começou a ser desenvolvido nas unidades escolares da nossa rede municipal atendendo alunos do 5º ano, eu já havia participado de um programa

denominado educativo sobre o trânsito nas escolas mas com formato bem diferenciado do PROERD, pois seu foco era conscientização no trânsito além de focar sobre paz, respeito, solidariedade, amizade. O PROERD tem sua marca significativa nos nossos dias atuais pois seu principal objetivo é o alerta contra as drogas e a violência que hoje infelizmente esta tomando conta da nossa sociedade principalmente dos nossos jovens”.

Os alunos Pedro e Ana Paula⁴⁹ do 5º ano E da E.M. Ana José Bodini, dizem que “o PROERD é divertido e legal, aprendemos muito com o policial: a não usar drogas, a não reagir nos assaltos e saber escolher as amizades.

Os pais também relataram a importância do PROERD para a educação dos seus filhos, um pai que tem seu filho no 5º ano da E.M. Miguel Jalbut em Monte Mor, diz “o PROERD tem transformado o comportamento do meu filho, antes ele não queria saber de estudar, só era envolvido em brigas, más amizades, toda semana recebia reclamação do diretor, já não sabia mais o que fazer. Com o inicio das aulas do PROERD na escola achei que seria mais um perda de tempo, mas logo percebi um avanço no comportamento de meu filho, vim e conversei com o policial que me orientou sobre os perigos de deixar o filho com más amizades. Hoje ele já sabe escolher os amigos que anda”.

3 Considerações finais

É notório que o PROERD é um programa muito importante não apenas para diminuir o uso das drogas que é seu grande objetivo, mas também para aproximar a sociedade em geral como (crianças, adolescentes, pais, professores e diretores), da própria Polícia Militar que é organizadora do programa.

Com base nas pesquisas e idéias descritas acima, um conjunto de critérios foi estabelecido para orientar o desenvolvimento e a redução do uso das drogas. É importante ressaltar que o programa é bem visto pela escola e pela sociedade em geral, o Policial acaba sendo um multiplicador de idéias, sendo referência para os demais alunos, construindo assim uma tentativa de um futuro melhor para se viver em sociedade, com a união de todos os envolvidos, possamos obter o sucesso do trabalho.

Referências

- ANTÓN,Diego Macià. **Drogas: conhecer e educar para prevenir**.1ªed: Scipione, p.82. 2000.
- CEBRID: **Resultado da pesquisa de avaliação do Programa Educacional de Resistência às e à Violência**. Boletim nº57, São Paulo, Janeiro 2008. p 02.
- D.A.R.E: A Look at Your Decisions Student Workbook, tradução: **Livro do estudante PROERD**. 5º e 7º ano.
- Diretriz 2322/03 PMESP Ronda Escolar.
- Revista Nova Escola. **DROGAS: por que é tão difícil falar sobre ela no dia-a-dia da escola**. Nº205 Ed Abril SP: Setembro 2007. p 34-41.
- Revista Veja. **Uma noite numa escola de periferia**. Editora Abril SP: Abril 2009. p 24.
- SILVA, Ademir Roberto Sander, CANDEMIL, Tânia Regina: **Manual do instrutor PROERD**. Tradução do Livro “WORKING DRAFT OF THE MIDDLE SCHOLL CURRICULUM”.
- SILVEIRA, Dartiu. **Um guia para família: Prevenção**. 4ª Ed Brasília-DF: SENAD. 2003.p 27.

⁴⁹ Todos os nomes de alunos são fictícios

A DICOTOMIA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DA LEITURA DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA

Patrícia Viviane de Oliveira⁵⁰
Prof^ª. Dra. Angela Harumi Tamaru⁵¹

Resumo

Neste artigo, abordamos a leitura na percepção dos professores, alunos e da família de uma escola estadual paulista, com o objetivo de investigar o grau de importância que os professores dos 5º anos, alunos e a família pesquisados atribuem à leitura. Buscamos mostrar a importância do ato da leitura como um instrumento de aprendizagem, sendo trabalhado na escola e nos lares. Para o seu desenvolvimento, foi elaborado revisão bibliográfica através dos autores que tratam esse tema, entre eles: Antunes (2003), Freire (2003), Kaufman e Rodriguez (1995), Martins (1984), Miras (2003), Silva (2001), Solé (1998) e Ziberman (1992). Verificamos que o ato de ler é de suma importância ao indivíduo, sendo uma condição prévia para a escrita, pois bons leitores são bons escritores. A leitura é além das letras e das palavras, permite a leitura de mundo e do contexto cultural onde vivem, possibilitando, assim, o desenvolvimento do senso crítico, levando-os a construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Leitura, aprendizagem, oralidade e biblioteca.

Abstract

In this article, we discuss the reading in the perception of teachers, students and their families in a state public school, in order to investigate the degree of importance that respondents assign to reading and compatibility with their actual. We seek to show the importance of the act of reading as a learning tool, being worked in the school and homes. For its development, literature review was prepared by authors dealing with this theme, including: Antunes (2003), Freire (2003), Kaufman e Rodriguez (1995), Martins (1984), Miras (2003), Silva (2001), Solé (1998) e Ziberman (1992).

We found that the act of reading is paramount importance to the individual, being a prerequisite for writing, for good readers are good writers. Reading is beyond letters and words, leading the individual to read the world and the cultural context in which they live, thus enabling the development of critical thinking, leading them to construct knowledge.

Keywords: Learning, Speaking and Library

1 Introdução

Através desta pesquisa, pretendeu-se mostrar a importância da leitura para a participação social do educando.

Nosso interesse em desenvolver esta pesquisa sobre o tema da leitura surgiu após uma observação na prática de um professor regente, que trabalhava com crianças que por dois anos consecutivos não conseguiram - se “alfabetizar convencionalmente” e ficaram retidas na sala de aula PIC (Programa Intensivo de Ciclo), pois não desenvolveram adequadamente as habilidades de leitura e escrita. Assim tem sido feito um trabalho com o Programa Ler e Escrever criado pelo governo de São Paulo, cuja peculiaridade é que a turma, embora tenha muitas dificuldades, interessa-se por e participa do momento da leitura diária.

⁵⁰ Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil (payvivioliveira@hotmail.com)

⁵¹ Prof^ª. Dra. do curso de Pedagogia e do curso de Psicopedagogia *Lato Sensu*, das Faculdades Network, Nova Odessa, SP, Brasil. Orientadora desta pesquisa (angelatamaru@nwk.edu.br)

Enquanto educadores, tentamos compreender os possíveis fatores que envolvem os alunos na leitura. A percepção de professores, alunos e da família quanto à leitura leva-nos a uma reflexão sobre a organização do trabalho escolar e da estrutura social quanto ao modo como concebem a leitura, assim, abordamos a contribuição da leitura para a aprendizagem das crianças.

Diante dessa proposta, fomos a escola pesquisar e verificar a estrutura física, os espaços motivadores para o avanço da aprendizagem. Saber que há alunos que não aprenderam é fato, mas por que não, já que outros aprenderam?

Os educadores devem estar atentos às condições familiares, afetivas e sociais de cada aluno, porque, assim, conseguirão, através da compreensão, atingir melhor o objetivo de alfabetizar esse aluno. Sempre há necessidade de se atualizar quanto às informações e às formações para conseguir efetuar um bom trabalho e fazer o mesmo ter sentido para o aluno, e os pais devem ter consciência da importância que a leitura tem na educação de seus filhos e que a escola e os pais têm os seus papéis nessa atividade.

A leitura é uma prática cotidiana dos professores, sendo um instrumento para a aprendizagem dos alunos, mas não pode ser vivenciada por eles somente na escola, em casa também é necessária, de modo que a família e a escola têm que ser parceiras com o objetivo de desenvolver melhor a aprendizagem dos filhos/alunos.

O objetivo geral desta pesquisa foi discutir a importância da leitura oral feita pelos professores no âmbito escolar e pelos pais nos seus lares.

Os objetivos específicos foram:

a) Investigar a contribuição da leitura para a aprendizagem do aluno. Investigar o olhar de família, professores e alunos sobre a leitura.

b) Contribuir para melhor esclarecimento sobre o assunto.

O livro **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**, organizado por Regina Zilberman [1], aborda a leitura em dez capítulos: I. A leitura na escola; II. Leitura no 1º grau: A proposta dos currículos; III. Ao pé do texto em sala de aula; IV. O texto não é pretexto; V. A poesia e a escola; VI. Leituras para o 1º grau: Critérios de seleção e sugestões; VII. Atividades com textos em sala de aula; VIII. Biblioteca escolar: Da gênese à gestão; IX. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita; X. Problemas de argumentações na redação escolar.

Para nosso trabalho de pesquisa, este livro contribuiu para termos uma base do que é leitura na escola, pois o livro aborda pontos importantes desse aspecto. Mostra como a leitura está em crise no âmbito escolar e possibilidades de melhorias. Este livro nos trouxe boas visões relacionadas à leitura, com boas reflexões que contribuíram muito para nosso trabalho.

O livro **O construtivismo na sala de aula**, de César Coll [2], aprofunda no tema do construtivismo em sala de aula em sete capítulos: I. Os professores e a concepção construtivista; II. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem; III. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios; IV. O que faz com que os alunos aprendam os conteúdos escolares; V. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir; VI. Os enfoques didáticos; VII. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva. Para nosso trabalho de pesquisa, este livro contribuiu para tratarmos melhor dos assuntos da aprendizagem e do conhecimento prévio.

O livro **Leitura em questão**, de Foucambert [3], aborda o ensino e a leitura em três capítulos: I. As abordagens mediáticas; II. As abordagens teóricas; e III. As abordagens sócio-políticas. Este livro contribuiu para melhor compreensão do tema, abrindo horizontes para intervenção no âmbito escolar.

A pergunta problema desta pesquisa foi: Quais são os olhares da leitura na percepção dos professores, alunos e família? Delimitou-se em uma escola estadual pesquisada, da cidade

de Sumaré SP, sendo ela de ensino fundamental, com crianças de onze anos, seus pais e os professores do 5º ano, a quem entregamos questionários com direito de justificar a resposta como forma de recolhermos informações que contribuíram para nossa pesquisa.

Tratou-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Silva [4], é considerada importante pois facilita informações diversas que possibilitam uma visão ampla e realista da situação.

O plano de trabalho se dividiu em cinco momentos: 1º.) Revisão bibliográfica. 2º.) Leitura de outras bibliografias. 3º.) Redação da primeira parte do trabalho, que abordou a leitura. 4º.) Redação da segunda parte do trabalho, que abordou a percepção dos professores, pais e alunos a respeito da leitura. 5º) Fechamento da pesquisa.

2 Referencial teórico

Esta seção trata de uma revisão sobre a leitura na escola. Foucambert [3], Zilberman [1], Freire [5] e Antunes [6] afirmam que a leitura é um ato. Foucambert propõe as escolas à reflexão do que realmente é a leitura, pois só assim colherão bons frutos... Diz Foucambert [3]:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontrada na escrita, significa ter acesso a esta escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. [3]

A leitura é fundamental ao processo de aprendizagem dos alunos, de modo que os professores devem “dominar as técnicas de uma boa leitura”, para estimularem os seus alunos desde cedo a se tornarem não apenas leitores, mas sim leitores críticos e reflexivos, através do interesse e gosto pela leitura. Esta deve ser um “exercício” a ser praticado constantemente, pois é indispensável adquiri-lo. Assim, percebemos que, na escola, é fator essencial, porque é uma ferramenta para todas as disciplinas escolares e importante instrumento de conhecimento do mundo social.

Considera-se que a leitura é destaque na aprendizagem dos alunos, não sendo de uma disciplina específica, pois, através deste ato são estimulados todos os setores intelectuais do aluno e isso refletirá na oralidade e escrita do mesmo, “por isso, a consolidação ou não de sua prática, advém uma série de consequências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do aluno, como suas emoções e preferências.” [1]

A leitura na escola, para a autora, tem que ser trabalhada de maneira que não consigam ver fronteira entre ambas, mas que estejam entrelaçadas uma na outra, pois “a crise de leitura tem sido interpretada também como uma crise da escola” [1]. Sendo assim, a escola tem que buscar meios para conseguir suprir as dificuldades e enfrentar as barreiras que surgiram.

O aluno, ao fazer a leitura, tem que relacioná-la com a sua vivência, mas é importante estar em contato com outras realidades, gerando aprendizagem e conhecimento. Podemos ressaltar segundo Miras [7], que a concepção central para a aprendizagem no construtivismo é o conhecimento prévio de cada aluno, sendo assim, para aprender qualquer conteúdo escolar, é necessário “atribuir um sentido e construir os significados implicados em tal conteúdo” [7]. Vale lembrar que o sentido é construído pessoalmente ou abstraído do meio social, com base no que foi trabalhado antes, nada é fixo, podendo se alterar no decorrer da aprendizagem.

Nesta mesma visão, consideram-se os conhecimentos que os alunos trazem, por meio dos quais se podem aprender novos conteúdos, podendo ter informação direta ou indireta do conteúdo.

De acordo ainda com Miras [7],

nessa perspectiva, entendemos que a aprendizagem de um novo conteúdo é, em última instância, produto de uma atividade mental construtivista realizada pelo

aluno, atividade mediante a qual constrói e incorpora à sua estrutura mental os significados e representações relativos ao novo conteúdo [7]

Sendo assim, a atividade mental não é construída do nada, pois só assim há possibilidade de apreender, construir um novo significado assimilando-o para o conteúdo já adquirido, deste modo, obtém-se novos conhecimentos, por que não dizer, *construindo* novos conhecimentos.

Na contemporaneidade, a sociedade convive diariamente com notícias, através do jornal, televisão, rádio, *outdoors*, imagens, símbolos e muitas outras formas de linguagem, como panfletos, cartazes, livros, revistas, enciclopédias, etc., sendo diversos os tipos de textos lidos (contos, poemas, histórias, notícias, relatos, descrições, dissertação, etc). Isto significa que há necessidade de formarmos leitores do mundo, uma das grandes dificuldades da escola brasileira, para Ziberman [1], a escola, ao receber a responsabilidade de ensinar a ler, acaba trabalhando a leitura de modo mecânico e estático, desta maneira, “ensinam” os alunos a ler, mas não formam leitores, pois a escola tem a escolha de cumprir a tarefa, formando o indivíduo leitor ou ficar pelo meio do caminho, afastando os mesmos da leitura e dos livros, visto que se prefere esquecer a experiência com leitura.

Segundo Solé [8], o indivíduo que não aprende na escola a ler corretamente encontrará dificuldades para atuar no mundo letrado com autonomia sofrendo uma profunda defasagem. Ressalta que o problema do ensino da leitura na escola não está no método utilizado, mas na conceitualização do que seria a leitura, no olhar dos professores e o papel que a leitura ocupa no projeto curricular da escola.

Antunes [6] ressalta ainda que o trabalho com a leitura na escola se encontra feita, na maioria das vezes, de maneira mecânica, de modo que o aluno decodifica a leitura, não obtendo nela um meio de interação verbal com outras pessoas. Assim, não ocorre a leitura dialógica por não ter um “encontro” com alguém do outro lado do texto, pois a leitura foi impositiva e não um ato de comunicação, não surgindo do interesse do leitor, perdendo, portanto, o sentido. Vale lembrar que a leitura pode servir de estímulo para a produção escrita, sendo importante que o leitor a articule com o texto que está redigindo.

Segundo Zilberman [1], quando o indivíduo compreende a leitura, relaciona-se com o mundo que o cerca, mas, muitas vezes, o educador tem que dirigir os mesmos para a compreensão do código que utiliza, pois a prática da leitura não está interligada somente nos objetos, mas principalmente na linguagem, a interação do ser humano com a realidade só é possível de ser compreendida através do ato de ler, sendo assim, há o intercâmbio. A escrita não descreve fielmente o que é expressado nas palavras e a leitura também muda, podendo haver uma perda ou acréscimo em seu significado.

A escola pode representar algo positivo ou negativo na vida do indivíduo, a depender do que proporciona ao aluno. É de suma importância que a escola sirva de ponte ao que o aluno já sabe e o que ainda precisa saber. “Graças ao que o aluno já sabe, pode se fazer uma primeira leitura do novo conteúdo, atribuindo-lhe um primeiro nível de significado e sentido e iniciar o processo de sua aprendizagem.” [8]. É necessário fazer-se assim para que possam ganhar autonomia na leitura e que esta seja feita de maneira não passiva, mas de forma que compreendam e passam a partir disso atuar no mundo de modo letrado.

O trabalho com a oralidade, muita vezes, é considerado desnecessário em sala de aula, pois já estamos constantemente usando-a na nossa vida, sendo, portanto, considerados proficientes nela. Os olhares para a fala, na maioria das vezes, revelam o pensamento de que, na oralidade, tudo é permitido, ou seja, violações gramaticais sem restrições. Sabe-se que estes olhares mudam de acordo com o meio social em que se emprega a linguagem, pois, conforme o meio, mudam-se as exigências. Deste modo, o aluno precisa ter sua língua oral

respeitada no ambiente escolar, bem como apreender a língua padrão para quando dele for requerida:

A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. [9]

O PCN da língua portuguesa [9] aborda que os indivíduos iniciam a fala antes da idade escolar, construindo assim a diversidade no âmbito escolar. O papel da escola é respeitar as diferenças, promover ambientes favoráveis e oferecer instrumentos para ser utilizados quando surgir ocasiões e a necessidade da utilizações de expressões adequadas, que não seja o da própria comunidade, favorecendo os alunos a se expressarem. Para utilização da língua oral como conteúdo escolar, é necessário um planejamento de ação pedagógica, para assim garantir atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão da língua. As atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos podem converter-se em prática na aprendizagem da língua oral.

Nas atividades, “é fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.” [9] Por essa questão, o PCN aborda que é necessário entrelaçar as atividades do uso oral, em projetos de estudo, abordando várias áreas do conhecimento.

Conforme Foucambert [3], as palavras só podem ser oralizadas depois de serem compreendidas e entendidas. Antunes [6], por sua vez, aborda que a oralidade e a leitura são um dos pontos de relevância para a escola conseguir melhores resultados e maior qualidade nas atividades pedagógica de ensino de português.

Os PCNs [9] iniciam os trabalhos de apresentação oral somente após o 6º ano, sugerindo atividades como seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral, não sendo na maioria das vezes trabalhado com os alunos, pois necessitam se expor oralmente em público.

Os PCNs [9] relatam também sobre as atividades que encaminham a que os alunos aprendam a ouvir, por exemplo: a professora ou o amigo da sala contam uma história ou um relato, estas atividades trabalham com a escuta e as demais regras de intercâmbio comunicativo, desenvolvendo-os de maneira prática, sem a professora ter que pedir silêncio a colaboração, esperar a vez de falar e respeitar o outro.

Ainda segundo esses PCNs [9], a leitura envolve outros setores da aprendizagem, por exemplo, a escrita. O trabalho com a leitura idealizando formação de alunos competentes no ato de ler influenciará na sua escrita, pois “a leitura, por um lado, nos oferece a matéria-prima para a escrita: o que escreve. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” [9].

Segundo Kaufman e Rodrigues [10], a função de linguagem manifesta as intenções do emissor, os textos não possuem apenas uma função, porém privilegiam uma, que é chamada de função predominante. As autoras destacaram as funções informativa, literária, humorística, publicitária, apelativa e expressiva. A primeira é a mais utilizada nos textos escolares, pois tem a função de informar, de modo claro e preciso o assunto ao qual se refere o texto. Os textos informativos trazem os fatos mais relevantes do momento, apresentando diferentes seções, entre elas, notícias, opiniões, entrevistas, reportagens, crônicas e resenha de espetáculo; quanto à função literária, os autores usam uma linguagem figurada, cria beleza com as palavras e produz uma mensagem artística. O texto literário é opaco, não explícito, indeterminado, o autor procura dar uma impressão de beleza, nele são observados

principalmente os padrões de estética, de modo que eles exigem que o leitor use a imaginação para captar o sentido do texto. Os textos humorísticos tem como intenção provocar o riso mediante recursos linguísticos, os mais frequentes são zombaria, ironia, sátira, caricatura e sarcasmo, entre estes, destacam-se as histórias em quadrinhos. Os textos publicitários que informam o que se vende com a intenção de criar no receptor a vontade de comprar a informação são parciais, pois apresentam somente os aspectos positivos. A função apelativa é a que tem o objetivo de modificar comportamentos, usa todos os recursos para levar o receptor a aceitar o que o autor propõe, os textos instrucionais compartilham da função apelativa, dão organizações precisas para a realização de diversas tarefas, desde uma receita culinária até um complexo material de instrução para montar um motor de avião. Estão entre esses textos também estão os regulamentos, estatutos e contratos. E ainda há a função expressiva, que manifesta o estado de ânimo, afeto e emoções do emissor, a sua subjetividade, por exemplo uma carta de amor.

A primeira leitura que fazemos é a leitura de mundo, lembrando que somos classificados socialmente, a classe baixa é formada pelas pessoas que tem carências no que se refere a sobrevivência, vivem muitas vezes em situações precárias, em lugares invadidos, barracos localizados na favela, até mesmo ficam desabrigados por não terem condições de pagar aluguel de uma casa, e as famílias, por não terem estabilidade e onde morar, acabam deixando os filhos fora da escola, ocorrendo assim a evasão. Já o cidadão da classe média é aquele que tem condições de ter uma casa própria, ou pagar um aluguel, que consegue sustentar a família com seu trabalho, que em prestações tem um carro para se locomover, os filhos frequentam escola pública. E a classe alta é a que tem um conforto, condições de pagar escola particular, de proporcionar recursos para desenvolvimento da aprendizagem, tem biblioteca em casa, incentivo para cursos extracurriculares.

Deve-se levar em conta também o fator campo e cidade, cujas experiências são distintas, pois, no campo, há dificuldade na distância a se percorrer para ter acesso aos estudos, na forma de se obter informação e outros, já na cidade, a propaganda tem frequência maior e há facilidade de se locomover, podendo-se iniciar com a leitura além dos muros escolares. Assim diz Paulo Freire [5]:

A leitura do mundo procede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da 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.

A partir disso, podemos destacar que é impossível tornar significativo o que não está no meio em que vive o indivíduo. Temos assim que ter um olhar para a família dos mesmos, afinal, segundo Marques [11], os pais portugueses não têm voz nos estabelecimentos de ensino, sendo que isso ocorre desde o governo de Pombal, de modo que, sem opção de ensino democrático, as famílias se submetiam ao que lhes era imposto, pois não tinham opções de escolhas.

Segundo ainda Marques [11], o problema se agrava pelo fato de que muitos professores não acreditam na parceria entre família/escola, pois acham que os pais fiscalizariam o trabalho com os filhos/alunos ao invés de cooperar. No decorrer do livro, Marques [11] aborda algumas pesquisas que comprovaram que a classe social considerada mais baixa são as que mais poderão se beneficiar com o envolvimento escola/família.

“A investigação conduzida sobre o assunto é clara: o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria na qualidade do ensino” [11], muitas famílias não sabe esta importância, cabe ao educador convidar a família e mostrar as melhorias que podem ocorrer na aprendizagem dos filhos através da parceria. Marques [11] destaca os cinco tipos de envolvimento dos pais, o educador tem que estar a par para conduzir

essa parceria. Os pais ajudam os filhos em casa, no sentido de organização da rotina, alimentação, momento de atividades escolares, tempo no vídeo game, na TV e na internet, estimular a dormir o suficiente. A escola se comunica com os pais, informar o que se passa na escola, descrever as dificuldades dos filhos, os objetivos gerais do currículo etc. Envolvimento dos pais na escola, através do trabalho voluntário. O envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa, lembrando que este trabalho de intervenção tem que ser orientado e pautado com a professora e o envolvimento dos pais no governo da escola como, por exemplo, dando opiniões.

Para Coll et al. [2], as atividades mentais construídas pelo aluno no decorrer do seu desenvolvimento promovem-no, transformando-o em indivíduo único, que atuará em um determinado grupo social. Não podemos esquecer que, desde bebê, estas pessoas estão recebendo da família muitas informações, assim a escola não pode desconsiderar os valores construídos, pelo contrário, temos que ter consciência de que não somos iguais e que as diferenças nos fazem tornar um grupo não homogêneo. “A educação escolar promove o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado.” et al. [2]

Conforme Martins [12], no processo de apreender a ler, temos condições de aprender algumas coisas sozinho, mas precisamos de algumas orientações do professor para compreensão do ato de ler. “Ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo” [12]. A autora também ressalta que não é somente o conhecimento da língua que conta e sim o sistema interpessoal em toda área do conhecimento através das circunstâncias que o meio lhe proporciona.

A organização dos conhecimentos adquiridos acontece de acordo com as situações que vão surgindo e a necessidade de atuação nela. A tentativa de solucionar os problemas, segundo Martins [12], seria o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. “Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura” [12].

Martins [12] abordou também três níveis básicos de leitura, sensorial, emocional e racional, que são interrelacionados, simultâneos e, mesmo sendo um mais utilizado que o outro, não existe a sua utilização isolada, pois não podemos separar sensação, emoção e razão.

Soares [13] ressalta que o estado de letramento nos indivíduos pode ser adquirido a partir do aprendizado de ler e escrever. Desta forma, não basta aprender, é preciso saber fazer o uso da leitura e da escrita, pois a sociedade exige isso dos indivíduos continuamente, por exemplo, para escrever e ler bilhetes, cartas, emails, etc., quase tudo na atuação em sociedade envolve a leitura e a escrita.

Para conseguir entendermos por que a leitura, tão reconhecida como necessária em nossa sociedade não tem sido praticada a contento para que haja um processo de letramento desejável, ampliamos nossa pesquisa para a biblioteca.

Silva [4] aborda a situação precária que muitas bibliotecas públicas que atendem as classes sociais menos favorecidas se encontram, consequência do abandono, do desprezo e da indiferença. A autora ressalta que não devemos generalizar, mas em sua maioria o governo não toma atitudes para regularização no funcionamento das bibliotecas e, principalmente, ativação do espaço em determinadas escolas.

Segundo Silva [4], há diversas situações de bibliotecas, tem aquela que nem dá para chamar de biblioteca e sim de um depósito de livros; em outras os livros ficam trancados em armários no fundo da sala de aula e que os alunos dependem da boa vontade da professora para consultá-los; em outras ainda o horário de funcionamento é irregular, encontrando-se dificuldades em encontrá-la aberta; sem contar que, muita vezes, por questão de indisciplina,

os alunos ficam na biblioteca como forma de punição, “castigo”, assim perdem o intervalo, atividades físicas, etc.; ou frequentam a biblioteca para copiarem trechos, parágrafos, incentivados pela professora.

Há falta de profissionais qualificados para atuação nas bibliotecas escolares, às vezes, quem atua nesse setor é o professor que está afastado da sala, sendo encaminhado para ficar na biblioteca. A autora trata do silêncio das autoridades referente a este assunto. Relata ainda que o “domínio da leitura, e da escrita e do cálculo é o que se pode garantir ao povo e, mesmo assim, ainda temos amplas fatias das classes populares sem acesso a esse instrumento” [4]. E assim a indiferença ao tema biblioteca na educação se tornou um grave problema educacional.

Os educadores têm o discurso sobre a situação de suas bibliotecas, porém até quando vão esperar de maneira passiva alguma decisão? A atitude surgirá do governo para a escola? Ele não tem bola de cristal para adivinhar os problemas, sendo que os professores sempre questionam que o governo não está no âmbito escolar para ir ao encontro da realidade, e que sabem que fazem os programas federais de modo homogêneo. Chegou o momento em que Silva [4] ressalta que precisa ser dado um basta ao silêncio! Cada escola tem que montar seu plano de ação e expor a realidade em que se encontra.

Sabemos que não queremos mais utilizar formas tradicionais para formação dos alunos e sim instigar que sejam críticos, “capazes de utilizar criticamente o conhecimento construído na escola para analisar o real e, diante dele, fazerem as suas opções profissionais, culturais e políticas, de forma consciente, livre e autônoma.” [4] E a biblioteca é um instrumento de muita valia para a construção destes saberes, a precariedade da biblioteca escolar e das bibliotecas do Brasil é notável, mas não podemos nos conformar com esta situação. Silva [4] ressalta que os educadores devem se reunir, pensando junto com os pais e alunos estratégias para a mudança nesse setor, mas não com ideias mirabolantes e sim a partir das bases existentes. Lembrando que a precariedade está nas bibliotecas das escolas públicas, que atendem a camada popular, percebe-se a necessidade de uma mudança que terá o intuito de “garantir ao aluno o acesso ao saber sistematizado, ao mesmo tempo que instrumentalize para o exercício de uma cidadania crítica e participativa.” [4] Não é conveniente a utilização de “receita”, pois o objetivo não é padronizar as bibliotecas, pelo contrário, devemos pensar a realidade individual para que possamos realmente transformá-la de maneira construtiva, pois cada uma atende uma necessidade, não lidamos com pessoas homogêneas, com utilização de “receita”, seria impossível surtir efeito em todas, algumas teriam falhas.

A autora também destaca a importância dos professores em fazer uma autoavaliação no trabalho que está desenvolvendo, em se aprimorar para tornar as aulas mais prazerosas e produtivas. A leitura tem que ser importante primeiramente na visão dos educadores, a partir disto, estes devem incentivar e motivar os alunos, pois, se eles não tiverem este incentivo em casa, os alunos o levarão da escola para casa, afinal o trabalho do professor tem que ser para além dos muros escolares. Silva [4], na análise de algumas obras, destaca que alguns autores de didática se direcionam ao professor como um criador de oportunidades de aprendizagem, a partir disso, acredita-se que pode se orientar os educandos a terem acessos ao espaço da biblioteca, mesmo que seja para instigar um olhar crítico para aquele espaço precário e estimular a disposição para a tentativa de organização e regularização do espaço.

Os professores discutem muito sobre a formação de alunos autônomos, críticos e criativos e o espaço interior da escola. Segundo Silva [4],

a biblioteca é potencialmente um dos espaços para o despertar da criatividade e do espírito crítico no aluno, tendo em vista os diferentes tipos de documentos que podem constituir o seu acervo e os variados serviços e atividades que pode desenvolver. As informações obtidas na ou por meio da biblioteca escolar podem, portanto, constituir-se em inesgotável fonte de estímulo e inspiração para as iniciativas criadoras do educando.[4]

E como é possível tal precariedade das bibliotecas escolares? Silva [4] destaca que não são somente as escolares e sim as bibliotecas Brasileiras, pois, em uma das pesquisas analisadas no ano de 1975, foi detectado que “menos de 30% dos municípios brasileiros possuíam biblioteca” [4], sendo que outras pesquisas foram feitas e os resultados pouco se alteraram, lembrando que foram feitas as pesquisas em cidades de padrões de desenvolvimento alto como Campinas, São Paulo e Brasília, imagina-se que as localidades mais pobres sejam ainda mais precárias. No dia 25 de maio de 2010, foi publicado na G1 em São Paulo que o ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei que determina instalações de bibliotecas em escolas, incluindo públicas e privadas, sendo que cada unidade deve ter pelo menos um título por aluno matriculado. As escolas recebem anualmente grande quantidade de livro para essas bibliotecas escolares, mas para onde vão os livros quanto a escola não possui biblioteca como assegurou a lei?

3 Metodologia

Foi realizada a busca de dados por meio de questionários aplicados a famílias, docentes e alunos de uma escola estadual paulista, com intuito de pesquisarmos opiniões diversas quanto ao tema abordado nesta pesquisa.

A pesquisa qualitativa por meio de questionários com direito de justificar a resposta é considerada importante, facilitando informações que possibilitam uma visão ampla e realista da situação. Assim se fala sobre o tipo de pesquisa qualitativa e descritiva:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. [14]

Distribuímos os questionários, frisando que se tratava de um trabalho de pesquisa e que as respostas influenciariam no desenvolvimento do nosso trabalho; como respondentes, escolhemos apenas uma sala e os professores do 5º ano, pois é a série em que o aluno termina o Fundamental I. Assim, gostaríamos de analisar o olhar da família, pais e alunos para a leitura ao final desse ciclo, pois é ela base dos estudos posteriores e sabemos que refletirá em toda a vida.

A pesquisa foi realizada em uma das escolas estaduais da cidade de Sumaré-SP. A mesma será mencionada por questão ética como: Escola Para o Dia Nascer Feliz. Essa Escola trabalha com crianças do Ensino Fundamental do 2º ao 5º ano, localizada a leste do Estado de São Paulo e limita-se com Hortolândia, Campinas, Santa Bárbara, Nova Odessa, Monte-Mor e Paulínia. O município é dividido em seis distritos - distrito -sede, Jardim Dall’Orto, Picerno, Maria Antonia, Área Cura e Matão -, tendo 241.077 habitantes. Os alunos da escola pesquisada são considerados de classe social baixa, por atenderem a uma população periférica, com poucas condições financeiras.

A pesquisa foi focada nas opiniões de professores que lecionam nos 5º anos, na Escola Para o Dia Nascer Feliz, de familiares e de alunos da sala onde há atuação de uma aluna pesquisadora do programa Ler e escrever, na sala de alunos repetentes, sala PIC (Projeto Intensivo no Ciclo). A escola é considerada média por comportar um total de 750 alunos matriculados, divididos nos períodos matutino e vespertino.

A escola dispõe de uma quadra, que é utilizada para a prática das aulas de educação física, além de possibilitar a realização de comemorações cívicas e típicas como festa junina, dentre outras, de um laboratório de informática e um pátio.

Possui um conjunto de funcionários entrosados e comprometidos com a instituição. É composta pela diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, trinta e dois professores, sendo que seis são de matérias específicas, três agentes de organização escolar, três agentes de serviço escolar, duas cozinheiras e quatro alunas pesquisadoras. Os professores, em sua maioria, são formados em nível superior e o estado oferece-lhes cursos de capacitação.

Foi feito a seguir uma descrição dos resultados obtidos através da pesquisa, que teve por objetivo analisar as opiniões dos professores, pais e alunos em relação à leitura oral. Os questionários (modelos em anexo) foram distribuídos para seis professores que trabalham com 5º ano, e todos os responderam; para 17 alunos, sendo que um não respondeu porque faltou; e, quanto aos pais desses alunos, 11 responderam. Foi devolvida, portanto, uma quantidade significativa de questionários que nos permitiu uma análise satisfatória.

4 Resultados e discussão

4.1 A importância da leitura oral segundo os professores pesquisados

Os professores do 5º ano da escola pesquisada responderam que fazem leitura diariamente com os alunos em sala de aula, sendo que escolhem textos diversos, para apreciação, reflexão e diversão dos alunos. As professoras trabalham também com leitura compartilhada, estimulando-os no conhecimento e compreensão dos diversos gêneros textuais.

Todas as professoras informaram que escolhem a leitura diária a partir do próprio interesse e também do interesse do aluno, sendo também critério de escolha a concepção de leitura necessária e adequada a turma. O programa Ler e escrever oferece um livro texto para os alunos, que contém textos variados, podendo ser feita a leitura pelo professor, ou este apenas auxilia a leitura ou ainda os alunos fazem a leitura sozinhos.

Na sequência, estão os livros de uso dos professores da escola pesquisada para o trabalho com a leitura. Na Figura 1, ficam armazenados os livros didáticos utilizados por eles para complementar a preparação das atividades em sala de aula e, na Figura 2, são os livros que os professores leem para os alunos, que ficam na sala em que é realizado o HTPC.



Figuras 1 e 2: Biblioteca da sala pesquisada
Fonte: Dados de pesquisa

Três professoras das seis pesquisadas acreditam que tanto a questão social quanto aulas sem motivação são causas de alunos apresentarem defasagem na aprendizagem e na leitura; uma acredita que apenas a questão social e outra apenas aula sem motivação são causa de tal problema, sendo que uma abordou que as pessoas possuem habilidades e ritmos diferentes, algumas precisam de mais tempo para aprender outras por questões patológicas ou psíquicas são adiadas nessa aprendizagem, mas aprendem, precisam sim de aulas motivadoras e incentivos familiares, e esse contexto faz a diferença na vida de cada educando. Podemos destacar que o conhecimento torna-se significativo, quando tem utilidade para o aluno, ajudando a compreender determinadas situações e atuar nelas, conforme Martins [12].

As professoras acreditam que o meio em que o aluno vive interfere na sua aprendizagem em sala de aula. O meio em que estamos inseridos favorece nossa formação de forma positiva ou negativa, mas não é o fator único de estímulo ou defasagem de aprendizagem. É um contexto social amplo e significativo, que pode interferir na aprendizagem dos alunos. Se a família não der o apoio necessário, estímulo, acompanhamento diário do que o aluno faz na escola, em muitos casos, o estudante não tem o compromisso com a escola e com seus deveres.

Com certeza, se os pais ensinam e exigem regras e limites dentro de casa, esses alunos também os usam em sala de aula e se também ajudam em casa se saíram bons alunos em sala de aula e em sua vida como cidadãos. Isso deve ocorrer até o ponto em que não haja cobrança excessiva de desempenho desse aluno.

O aluno que presencia violência em casa costuma ser muito agitado e agressivo na escola e o aluno que tem uma família em harmonia, mais calmo e compreensivo. Acompanhar o dia a dia, olhar caderno, participar da vida escolar do filho o deixa motivado e, com isso, pode estimular os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Tanto a orientação do professor mencionado por Martins [12] quanto o guia fornecido pelo programa Ler e escrever aos pais orientam o que a família pode acrescentar para o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, em parceria com a escola. Este guia explica aos pais a forma como seus filhos aprenderão a ler e escrever e qual a importância da participação deles nesta etapa. As crianças são muito ansiosas para aprender a ler e escrever e elas têm condições para isso, os pais devem respeitar suas fases para não exigir muito nem pouco de seus filhos. No começo, irão acontecer muitos erros, mas errar faz parte do aprendizado, os pais podem ajudar mandando os filhos para a escola todos os dias, ler para eles, escutá-los lendo em voz alta, estimulando-os com jogos que usam escrita e, ao invés de ficarem preocupados em corrigi-los, devem dar os parabéns.

Sobre o interesse das crianças pela leitura, na percepção das professoras, quatro delas disseram que as crianças demonstram um razoável interesse e duas responderam que demonstram muito interesse pela leitura. Podemos perceber que, apesar de a leitura ser praticada em sala de aula, como relatam professores e alunos, o interesse pela leitura não é grande para a maioria dos alunos. Possivelmente a leitura pode estar ocorrendo de modo mecânico, convencional e rotineiro, sem conseguir levá-los a uma prática de letramento. Dependendo do assunto que a professora trabalha, este pode instigar ou não, por parte do aluno, o interesse pela leitura e sua intensidade. Não podemos esquecer o conhecimento prévio desses alunos como Miras [7] aborda, pois só assim a leitura faz sentido aos alunos, quando ela parte desse conhecimento prévio e amplia-se para a condução do professor, momento em que haverá a construção de conhecimento.

Sabemos que os discursos das professoras quanto à necessidade da leitura por parte do alunos são bons mas e na prática, como isso ocorre? Não é incomum encontrar, na sala dos professores, desabafos do quanto é “maçante” preencher a ficha das leituras diárias, demonstrando que, em sua maioria, faziam as leituras por obrigação, havendo muita indiferença ao ato de ler.

Percebe-se, deste modo, que reconhecer a importância e a necessidade da leitura não basta, é preciso ter atitude no sentido de adotar uma ação estimuladora que instigue o interesse dos alunos cada vez mais pela leitura. Algo que comprova o “comodismo” da equipe gestora e dos docentes é a falta de uma biblioteca na escola, sendo que isso pode levar a consequências graves como o desinteresse de todos pela leitura. Estes alegam que não existe espaço físico para se ter uma biblioteca, mas uma sala que serve de depósito é suficiente para uma boa biblioteca. No P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) da escola, não é abordada a necessidade de biblioteca nem há projetos relacionados com a leitura. A coordenadora relatou que nunca teve biblioteca na escola, mas que, no fundo da sala, tem “cantinhos da leitura”. Na

visão das professoras, o cantinho da leitura é um recurso muito importante, que incentiva o ato de ler, pois estimula os alunos a fazerem leituras sempre que sobra tempo entre uma atividade e outra. Mas percebe-se que é um recurso paliativo, pois o acervo é restrito, sendo que uma biblioteca ampla poderia ser formada somente com os livros que o governo envia anualmente às escolas.

Todo início de ano, as professoras de cada série pegam livros de acordo com a faixa etária que lecionam e os organizam nesse espaço da sala e, no final do ano, entrega-os para a coordenadora e assim sucessivamente ocorre a organização dos livros. Esse espaço não invalida a existência de uma biblioteca, que pode ser complementar ao trabalho de formação do aluno leitor.

Nas fotos a seguir, podemos ver que existem dois tipos de cantinhos de leitura na sala de aula para o uso da professora. Na Figura 1, temos o cantinho de estante de madeira, exposto encima de uma carteira escolar; na Figura 2, vemos a caixa que contém os livros do Programa Ler e escrever, todos localizados no fundo da sala. Questionei o por que da separação desses livros em dois acervos, e as professoras relataram que esse programa do estado manda as estantes de madeira, mas, por indisciplina de alguns alunos, esta quebrou e assim ficaram sem.



Figuras 1 e 2: Cantinhos da leitura na sala de aula
Fonte: Dados de pesquisa

A Escola Para o Dia Nascer Feliz foi fundada em 20 de julho de 1984, e a ajudante geral que trabalha na escola desde 1992 confirmou que nunca teve biblioteca na escola, mas abordou que há uma sala de informática, porém não tem profissional capacitado. Assim ela diz: “se for para montar uma biblioteca para apenas elas terem que limpar, melhor que não tenha, pois precisa-se de profissionais capacitados como os professores das matérias específicas”. De acordo com o regimento da escola, cada professor deveria levar seus alunos ao laboratório, mas este não tem formação para conseguir executar um bom trabalho. Se houvesse uma biblioteca com um bibliotecário, ele poderia ajudar e incentivar mais os alunos a explorar o acervo, pois ele é capacitado para isso, caso contrário, tornaria uma biblioteca igual Silva [4] descreve, precária.

Para as professoras, todas as escolas deveriam ter biblioteca, pois os alunos, em sua maioria, não tem acesso a uma, assim consideram que, através do trabalho, conseguem estimular a leitura deles, mas acreditam que, com o espaço da biblioteca em ambiente adequado, os resultados seriam melhores.

4.2 A importância da leitura oral de acordo com os alunos pesquisados

Dos dezesseis alunos pesquisados da sala de PIC da escola estadual estudada, dois responderam que não têm o hábito de ler, percebe-se que “se espelham” nos hábitos de seus pais; quatorze tem o hábito da leitura, sendo que gostam mais de ler gibi. Deduz-se que essa

preferência de gênero textual se dá pela linguagem simplificada favorecida pelo uso de diálogos e pelas imagens coloridas que lhes atraem a atenção com mais facilidade, através dos elementos visuais. E somente um aluno diz gostar de ler revistas, resultado preocupante, visto que, pela faixa etária, poderiam estar lendo textos diversos se assim fossem estimulados. Através desses dados, podemos perceber que gostam de leitura, porém a preferida é a história em quadrinhos, diante disso, podemos notar que, mesmo estando com a idade de onze para doze anos, ainda sentem o gosto nesse tipo de leitura, provavelmente atraídos pelo teor humorístico desse gênero textual como abordado por Kaufman e Rodrigues [10].

Quanto à frequência da leitura, dois alunos responderam que não a fazem, seis fazem-na diariamente e oito fazem-na de uma a três vezes por semana. Diante desses dados, podemos analisar que a maioria dos alunos lê com frequência, mas, visto a aplicabilidade da leitura fora do ambiente escolar, percebe-se que o alcance para a aplicação social ainda é pouco relevante.

Todos responderam que a leitura feita pela professora é interessante, porque “ela lê contos de assombrações”, “é gostoso quando a professora lê, a professora lê todo dia e faz perguntas”, “a professora pede ideias”, “a professora lê como se estivesse acontecendo e parece que a história é real”, “ela fala muitas coisas que nós não sabemos, porque a leitura é interessante”. Diante dessas motivações, notamos que os alunos se interessam pela leitura que a professora faz, devido ao fato de ela procurar ler sobre assuntos novos para eles e do interesse deles, assim prendendo suas atenções e os envolvendo na leitura. O que também é relevante nas respostas dadas pelos alunos é o fato de a professora instigá-los ao questionamento por meio da leitura, conduzindo-os à reflexão; o fato de se fazer uma dramatização ao realizar a leitura, podendo com esse recurso envolvê-los no enredo da história. No entanto, ao fazer a leitura oral, a professora parece assumir um papel de centralização do ensino, com os alunos a vendo como a que sabe mais que eles, o que pressupõe que os trabalhos de leitura são diretivos. Dessa forma, a professora pode deixar os alunos um tanto dependentes de sua leitura e, assim, “acomodados”, podem não procurar ler por conta própria. Para reverter esse quadro e estimular mais a leitura autônoma, a professora poderia acrescentar em seu planejamento semanal duas horas para leitura dos alunos, de modo que ocorresse sem a sua intervenção, momento propício para oferecer diversidade de livros para os alunos escolherem a obra conforme seu interesse e, individualmente, lerem-na. Após o término da leitura, poderia fazer atividades diversas, desde nenhum trabalho diretivo, apenas uma conversa espontânea sobre a leitura que partisse deles, contando oralmente o que leram aos seus colegas, para que eles desenvolvam uma leitura autônoma e a oralidade, conforme citado pelo PCN de língua portuguesa [9], até atividades dirigidas de interpretação e de uso dessas leituras em sua vida social.

4.3 A visão da família para a leitura oral feita pelos filhos

A escola não pode trabalhar de costas ao que ocorre nos lares dos meninos e das meninas: sabemos cientificamente que as interações alfabetizadoras no seio familiar são cruciais para sua aprendizagem e, portanto, é necessário realizar ações educativas orientadas para esse fim. [15]

Onze pais responderam o questionário da pesquisa, sendo estes os dos alunos pesquisados. Dessa amostra, somente uma mãe não sabe ler, três não têm o hábito de ler, oito pais têm o hábito de leitura nos lares e o cumprem, por exemplo, como fonte de informação, utilizando os seguintes veículos: jornais, revistas, bíblia, livros em geral, internet. Eles acreditam que é uma maneira de ter conhecimento em todos os sentidos, o gostar de ler é saber que estudar faz parte da vida, sem a leitura, não temos informações das coisas que acontece, faz imaginar como a história vai terminar, estão, portanto, convictos de que é preciso ler.

Quatro dos onze pais pesquisados não fazem leitura para os filhos, sete fazem-na à noite, contando, por exemplo, história de drama, livros infantis com figuras, que chamam atenção e possuem uma linguagem de fácil interpretação, que transmitem uma mensagem educativa, como é comum nos contos de fadas. Preferencialmente, leem livros dos seguintes escritores: Ziraldo, Monteiro Lobato e Mauricio de Souza. Segundo um pai, para todo tipo de criança, a bíblia ensina como devemos ser filhos obedientes, fazer somente coisas boas para os outros, ou seja, o pai procura esse tipo de leitura para auxiliá-los na formação moral de seu filho, o que demonstra uma concepção instrumental da leitura, com um fim que não o prazer pela leitura.

Dez pais relatam que incentivam os seus filhos à leitura e um não o faz. Todos têm pelo menos um tipo de material de leitura em casa, dentre estes, livros, revistas, jornais e bíblia; e uma família acrescentou internet como resposta. O Programa Ler e escrever, com o guia aos pais já citado, instrui como os pais podem tornar-se aliados da escola no trabalho de leitura com os filhos.

Na percepção dos pais, três crianças demonstram muito interesse pela leitura; quatro, razoável; três, pouco; e uma família acrescentou que a filha gosta muito de ler histórias da bíblia, ela tem muitas coleções; um não demonstra nenhum tipo de interesse, não tem incentivo dos pais devido ao fato de eles precisarem trabalhar, assim alegam não terem tempo para ajudar o filho na leitura, refletindo essa falta de incentivo no desempenho da criança em sala de aula. Mesmo que a professora peça, ela sempre se recusa a ler, possui dificuldade de aprendizagem, não conseguindo obter êxito na leitura, sentindo-se envergonhada.

Verifica-se que coincidem as informações dadas pelos pais e seus respectivos filhos quanto aos que gostam e não gostam de ler, lembrando que a quantidade de pais respondentes foi menor que a dos filhos que responderam ao questionário. Dois dos pais indicam que seus filhos têm hábito de leitura, e oito pais têm o hábito de ler compatível aos dos filhos. O mais surpreendente foi o resultado de um dos respondentes que relata que tanto ele quanto sua mulher são analfabetos e, não obstante isso, seu filho gosta muito de ler, procura não ser como os pais. Esse aluno, porém, apresenta dificuldade de aprendizagem, que pode ter surgido, diretamente, pela falta de ajuda nas lições em casa e, indiretamente, pela falta desse ambiente letrado que poderia ter sido promovido se os pais fossem alfabetizados e letrados. E o fato de ele ter sido reprovado mostra que a professora não conseguiu recuperar sua defasagem somente com o trabalho na escola.

Concluimos que o domínio da leitura e da língua oral são fundamentais para a atuação no meio social, pois, por meio delas é que se comunicam, têm acesso a informações e produzem conhecimentos, sendo que a leitura é um objeto de ensino que gera aprendizagem.

5 Considerações finais

Concluimos que a leitura nos dias de hoje, dada a sua importância para o mundo letrado, deve ser trabalhada de modo diferente na escola e nos lares, visto não estar ainda sendo feita pelas crianças de modo autônomo e interessado nos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Estas não devem se restringir a uma leitura mecânica, assim os professores necessitam trabalhar com atividades de leitura não diretiva, provocando-as para a reestruturação dos seus conhecimentos prévios, de modo que surja o interesse delas por ampliar seus conhecimentos.

Os professores não podem esquecer que os alunos vivem em meios sociais diferentes um dos outros, de modo que não pode tomar a sala como uma realidade homogênea, sendo necessário o conhecimento da realidade deles, adquirido a partir do envolvimento dos pais com a escola, afinal a parceria possibilitaria atribuição de significados ao trabalho com a leitura e o êxito na obtenção do letramento, pois os alunos ficam relativamente poucas horas na escola e o trabalho pode ser estendido aos lares.

Cabe a escola integrar as crianças em um ambiente leitor, pois assim elas ficam motivadas para o ato de ler. O ambiente escolar deve proporcionar às crianças oportunidades que muitas vezes lhes são negadas devido às suas condições sociais e familiares. Nenhuma criança pode ser privada de ter contato com os livros, mesmo que a experiência seja difícil a princípio, espera-se que esta se torne agradável no momento em que seja tomada pelo desejo de aprender mais. Assim a escola necessita de uma proposta para trabalho com o ato de ler, não podendo se limitar a conhecer e reproduzir a leitura de material didático, é necessário proporcionar um ambiente adequado (biblioteca) para o contato com livros, sendo orientados a lerem, pois precisam perceber os benefícios da leitura para levarem o hábito por toda a vida. Percebendo a importância de ler dentro e fora da escola, entendem que esta faz parte do dia a dia e não se limita a um conjunto de palavras e de frases soltas, é muito além, através do ato de ler, há acesso a informações, integração e conhecimento do mundo.

Referências

- [1] ZILBERMAN, R. História social da leitura / leitura e literatura. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**, (org) Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- [2] COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. São Paulo: Ática, 2003.
- [3] FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- [4] SILVA, W, C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.
- [5] FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- [6] ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- [7] MIRAS, M. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. São Paulo: Ática, 2003.
- [8] SOLÉ, I. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [9] BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, Brasília: 1997.
- [10] KAUFMAN, M. RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- [11] MARQUES, R. **A escola e os pais: Como colaborar?** Porto: Texto, 1997.
- [12] MARTINS, M, H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- [13] SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- [14] SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- [15] TEBEROSKY, A; GALLART, M, S et al. **Contexto de alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rachel Theodoro¹

Resumo

Este trabalho aborda as questões do brincar e das brincadeiras. A principal preocupação deste artigo é comprovar que as brincadeiras não precisam ser completamente mediadas e educativas para possibilitarem seu desenvolvimento pleno. Conseqüentemente, escolhi uma escola de Educação Infantil, no município de Sumaré com intuito de analisar como a escola lida com essa questão. A partir disso, procurei ouvir a opinião dos professores, pais e alunos e assim, verificar se o discurso e a prática andam juntos e se, realmente, essa instituição compreende a verdadeira importância do brincar.

Palavras- chave: Brincar – Brincadeira- Educação Infantil.

Abstract

This paper addresses the issue of play and games. The main concern of this paper is to prove that the games need not be completely mediated and education to ensure its full development. Therefore, I chose a school kindergarten in Sumaré in order to analyze how the school deals with this issue. From there, I tried to hear the views of teachers, parents and students and so, verify that the discourse and practice go together and if, indeed, the institution understands the true importance of play.

Keywords: Play - Play-Child Education

1 Introdução

A excitação em escrever este artigo surgiu das minhas observações diárias das instituições que passei. Sempre podia observar as crianças que brincavam diariamente e, sempre vinha na memória as minhas brincadeiras de infância.

A brincadeira favorita era brincar de professora e meus brinquedos preferidos eram a lousa repleta de giz coloridos e diversos cadernos de atividades. Meus primos e irmã participavam da brincadeira que acontecia todas as vezes que nos víamos, eles eram meus alunos.

Outra brincadeira que eu adorava era de jogar vôlei com meus primos e amigas, normalmente a brincadeira acontecia na casa da minha avó, onde o quintal era bastante espaçoso.

Adorava os dias de chuva, me divertia no quintal da minha casa, mas, minha vontade mesmo era de brincar na rua, mas minha mãe nunca deixava, achava feio menina na rua.

Houve outras brincadeiras não tão claras e ricas em detalhes em minha memória, mas que também foram marcantes, entre elas, pular corda, dançar, pular amarelinha, jogar saquinhos (de pedrinha, arroz).

Adorava brincar na areia também, fazer bolos, castelos, buracos, era uma delícia e minha mãe ficava louca quando entrávamos cheios de areia em casa, era direto pro banho. Adorava enfeitar os bolos de flores, que eu tirava do jardim do meu avô, que às vezes ficava furioso também.

Eu gostava de ir a escola, mas as brincadeiras que mais lembro era no parque, na casinha de bonecas, mas não me tenho o mesmo entusiasmo das brincadeiras mencionadas acima com a das escolares. Talvez por isso, acredito na prática de brincar livremente. A escola contribui de forma muito significativa para a minha formação como pessoa, mas foi nesses momentos de brincadeiras que eu consegui me reconhecer como sujeito.

Nossa sociedade mudou, temos uma inversão de papéis e valores, mais informação do que podemos absorver, a mulher trabalha fora, o avanço tecnológico é grande, a família mudou, a criança mudou, aluno e a escola também mudaram. As mudanças tecnológicas mudaram as formas de brincadeiras. As **crianças** deixaram de brincar na rua, jogar bola, pular amarelinha e passaram a jogar videogames e jogos de computador, ignorando o sol que brilha a convidar as brincadeiras na rua. Tanta mudança gera confusão e expectativas, por isso, a escolha por este tema que trata da importância do brincar, ou ainda, como o lúdico interfere no desenvolvimento de uma criança. Este desenvolvimento, se dá através de uma interação entre ambientes físicos e sociais, sendo que os membros desta cultura, como pais, avós, educadores e outros, ajudam a proporcionar à criança participar de diferentes atividades, promovendo diversas ações, levando a criança a um saber construído pela cultura e modificando-se através de suas necessidades biológicas e psicossociais. Por isso, a importância da brincadeira, pois é a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais.

Sempre tive afetividade com crianças. Escolhi o curso de Pedagogia para estar atuando na empresas, na área de Recursos Humanos. Hoje já trabalho com crianças e adoro o que faço, porém ainda não desisti em trabalhar em empresas, tanto, que estou cursando Tecnologia em recursos humanos.

Durante todos esses anos de faculdade, acreditava que iria apenas me habilitar para professora. Nunca poderia imaginar que aprenderia mais sobre mim mesma e sobre os outros. O curso me ofereceu oportunidade de me conhecer melhor e me tornar mais humana.

Me propus a iniciar este trabalho que tem como problemática pesquisar a importância das brincadeiras no universo infantil, principalmente, as brincadeiras realizadas espontaneamente sem objetivos pré estabelecidos, buscando estudar como elas podem contribuir para o desenvolvimento da criança.

Para fundamentação teórica, busquei subsídios em autores como Weiss (1997), Spodek & Saracho (1998), Brougère (1995), Kishimoto (2006), Maluf (2003, 2004), Wajskop (1999) e Freidmann (1996).

O trabalho esta estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado de “Existe definição para o brincar?”, onde busco discutir sobre as definições e a importância do brincar e das brincadeiras; no segundo capítulo, cujo titulo é “O brincar no contexto educacional”, onde abordo a escola e o brincar e também os benefícios que as brincadeiras proporcionam; e no terceiro, faço a análise dos dados, trazendo uma contextualização das cenas onde foram feitas as observações. Nas considerações finais, apresento as contribuições adquiridas com o desenvolvimento do trabalho.

2. Referencial teórico

2.1. Existe definição para o brincar?.

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação.

As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças, com diferentes formas de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mas que relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento.

Definir brincadeira não é fácil, pois, apesar das diversas definições existentes, o ponto chave para alguns estudiosos da brincadeira continua sendo, simplesmente, partir do pré-suposto do que não seja uma brincadeira para definir o que seja uma. Como apontam Spodek

e Saracho (1988, p.210), “ cada nova definição soluciona alguns dos problemas das anteriores, mas ainda existem dificuldades na distinção entre as brincadeiras e as outras atividades”.

Esses autores dizem que, apesar da aparente dificuldade, através de pistas colocadas a nossa disposição por diversos pesquisadores, podemos com bom senso encontrar as respostas a nossa questão, analisando algumas características aparentes da criança, já que elas são o foco da nossa análise. Segundo eles, Liberman (1977, apud Spodek e Saracho, 1998, p.211) “identificou uma qualidade lúdica que caracteriza a brincadeira, incluindo a espontaneidade física, social e cognitiva, a alegria manifesta e o senso de humor”.

É importante levar em consideração, porém, que não temos a garantia de que essa afirmação esteja inteiramente correta e que nos remetam ao entendimento do que seja a brincadeira, pois, conforme Spodek e Saracho (1998, p.211), “mesmo quando a brincadeira não for acompanhada de sinais de alegria, ela ainda é avaliada positivamente pelos envolvidos”.

O problema em se conseguir definir a brincadeira é elucidado por Brougère (1995) na seguinte citação: “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma significação específica”. Portanto, é muito complicado delimitar ou definir o que seja brincadeira, pelo fato da mesma depender tanto do ambiente como dos participantes, se houver mais de um, e do caminhar dos acontecimentos. Temos o exemplo descrito por Kishimoto (2006) do caso das crianças que brincam de atirar com arco e flecha, pois elas podem estar aprendendo a caçar, o que ocorre com as crianças indígenas, ou podem estar brincando.

Durante as pesquisas, tentei encontrar uma definição sobre o que é brincar, como se fosse algo simples, mas não imaginei que existiriam várias e diferentes formas de descrevê-la. Pois, a definição de brincadeira, por fazer parte da natureza humana, ao mesmo tempo é tão clara aos adultos e tão visível nas crianças. Apesar disso, tão complexa de ser discutida.

Assim, a brincadeira vai ganhando significados em cada um que ela conquista e, esses significados, geralmente construídos na infância, estão sempre ligados à alegria e liberdade.

2.2 As razões do brincar

De acordo com Pavani (2005, p. 35) “as brincadeiras acompanham o homem desde o seu nascimento até o final de suas vidas, não existe vida, sem existir brincadeiras, todos nós brincamos mesmo que seja inconscientemente”.

Weiss(1997) aponta que, através de registros de brinquedos infantis que remontam a épocas pré históricas, percebe-se que independente da origem e do tempo, o brincar sempre foi natural ao homem. Porém, mesmo durante muito tempo como algo inútil e até mesmo perigoso para a degradação do ser. Segundo Wajskop (1999), desde a antiguidade a brincadeira, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, os termos brincar, jogar e atividade lúdica serão usados como sinônimos.

Além disso, Spodek e Saracho (1998), afirma que pensava-se que desde pequena, a criança deveria ser motivada a estudar seriamente e a ter a preocupação de encarar a vida com muita responsabilidade, pois assim poderia se tornar uma pessoa trabalhadora e honesta, o que contribuiria para manter uma sociedade com ordem e progresso. Pensava-se que a brincadeira tornaria a criança um adulto fraco, sem competências para o trabalho e com fortes inclinações de ser um adulto viciado em jogos de azar.

Por esta razão, que infelizmente, há quem acredite que a brincadeira não tem utilidade alguma e é algo puramente dispensável. Porém há que se levar em conta que, ao longo da história, muitos pesquisadores foram provando ao contrário, inclusive nos dias de hoje, mesmo que ainda exista resistência por parte da sociedade. Maluf (2003, p. 9), por exemplo, afirma que “é difícil alguém dizer que uma criança não precisa brincar. Entretanto, são raros os adultos que levam essa necessidade a sério”.

Brincar significa divertir-se, folgar/ zombar, escarnecer/ proceder levemente.

Para a palavra brincadeira temos: ação de brincar, divertimento/ gracejo, zombaria/ qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava.

Para recreação temos: interrupção do trabalho para descanso e higiene mental.

Para recrear temos: proporcionar recreio a, divertir, distrair.

Para jogo temos: ação de jogar, folguedo, brinco/ o que serve para jogar/exercício ou divertimento sujeito a certas regras/ passatempo em que se arrisca dinheiro/divertimento público composto de exercícios esportivos/ maneiras de jogar.

No dicionário Aurélio encontramos:

Brincar: Divertir-se infantilmente/ Divertir-se/ Dizer ou fazer algo por brincadeira; gracejar/ divertir-se participando em folguedos carnavalescos.

Brincadeira: Ato ou efeito de brincar/ Brinquedo/ Entretenimento/ Gracejo.

Recrear: Proporcionar recreio ou prazer; ou senti-los; divertir-se.

Recreação: Recreio.

Jogo: Atividade física ou mental fundada num sistema de regras que definem a perda ou o ganho/ Passatempo/ Jogo de azar, aquele em que a perda ou o ganho dependem mais da sorte que do cálculo/ O vício de jogar/ Série de coisas que forma um todo, ou coleção/ Conjugação harmoniosa de peças mecânicas com o fim de movimentar um maquinismo/ Balanço oscilação/ Manhã, astúcia/ Comportamento de quem visa a obter vantagens de outrem.

O que podemos perceber é que as palavras brincar, brincadeira vêm agregadas a significados positivos e negativos também. Assim, entende-se que o ato de brincar anda numa linha muito tênua entre a alegria que ele proporciona e o tom de descaso que pode aparentar.

Essa maneira de julgar a brincadeira é, de certa forma, cultural. Depois que se deixa de ser criança, brincar se torna algo proibido e inaceitável. No entanto, o que se tem visto, é a necessidade de, a cada dia, se deixar a brincadeira de lado e “levar as coisas mais a sério” com apenas alguns anos de vida. Então essa é uma visão de que a brincadeira é uma atividade oposta a aprendizagem, ao trabalho, sendo por isso menos relevante na nossa prática e isso causa a diminuição dos espaços e tempos do brincar.

De acordo com Weiss (1997), existe em nossa sociedade, uma dicotomia entre trabalho/lazer é entre estudar/brincar; uma fragmentação que é reforçada na escola e em casa. Ela afirma que:

“geralmente, o ato de brincar é mostrado como uma recompensa após o estudo, após o trabalho. Em nossa sociedade, o lazer não existe sem trabalho e vice-versa. Esse fato é de tal maneira introjetado culturalmente, que a maioria dos adultos tem dificuldades em aceitar o lado do prazer no próprio trabalho e manifestam sentimentos de culpa em relação ao ócio, ao não fazer nada”. (Weiss, 1997, p.27).

Esse conceito em relação ao brincar, começou a se modificar, segundo Wajskop (1999), através das propostas de Comenius, Rosseau e Pestalozzi que se baseavam em idéias de preservação da criança, para que ela desenvolvesse as especificidades da infância, através da utilização dos brinquedos que tinham como finalidade o entretenimento. Segundo eles, já que ser criança faz parte de um processo de desenvolvimento do ser humano, que deve ficar separado do ideal social, a criança deve ser respeitada para que ela possa adquirir conhecimentos acerca do mundo e da sua identidade. Eles acreditavam, de acordo com a

autora, numa educação dos sentidos, baseada na utilização de materiais didáticos e de jogos, tendo em vista o respeito à natureza da criança. Não acreditavam numa educação tradicional e oralizada. Daí, então, o brincar começou a ganhar importância e a ser valorizado.

Conforme Robles (2007), a brincadeira pode e deve ser privilegiada no contexto educacional (não apenas na Educação Infantil, mas no Ensino Fundamental também). A escola, atenta aos inúmeros benefícios que a brincadeira traz, bem como nas possibilidades que elas criam de se trabalhar diferentes conteúdos em forma lúdica, deve “lutar” sempre para que tais atividades sejam privilegiadas e bem aceitas pelas crianças e pelos adultos responsáveis. Enquanto a criança brinca se constitui um indivíduo diferente dos demais, entra em contato com diferentes papéis sociais e evolui quando à diferenciação de si com os outros.

Para Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, porque é bom, é gostoso e dá felicidade. Além disso, ser feliz e estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente, são outros pontos positivos dessa prática.

As razões para brincar são inúmeras, pois sabemos que a brincadeira só faz bem, e só não entendemos porque em muitos lugares isso incomoda tanto algumas pessoas, pais, professores..., sabemos que o brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Então vimos que, a criança tem o direito de brincar pois está amparada por lei, e esta é mais uma razão para brincar, além das inúmeras que já citamos, porque o brincar favorece a descoberta, a curiosidade, uma vez que auxilia na concentração, na percepção, na observação, e além disso as crianças desenvolvem os músculos, absorvem oxigênio, crescem, movimentam-se no espaço, descobrindo o seu próprio corpo. O brincar tem um papel fundamental neste processo, nas etapas de desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas.

A personalidade da criança, bem como sua identidade e sua auto-imagem positiva, vai se desenvolvendo à medida que a criança interage com o meio e com o grupo e a afetividade é uma constante no processo de construção de conhecimento. Porém, é preciso que ela aprenda conviver com suas emoções e o jogo, como salienta Friedmann (1996, p. 66) “o jogo é uma ‘janela’ da vida emocional das crianças”.

Através do jogo é possível também que haja um desenvolvimento moral. Como aponta Friedmann (1996), os jogos constituem sistemas complexos de regras e durante a brincadeira deve ocorrer a união da cooperação e da autonomia, havendo a consciência da regra e a consciência da razão de ser.

Sendo assim, os jogos e as brincadeiras podem auxiliar muito no desenvolvimento da criança e são imprescindíveis no universo infantil. Por isso, embora saibamos que é característica da criança o ato de brincar, devemos ter consciência dessa importância para que a elas seja sempre oferecidas mais condições e oportunidades para tal ato.

2.3. O brincar e a escola

O brincar está associado à criança há séculos. Mas foi através de uma ruptura de pensamento que a brincadeira passou a ser percebida e valorizada no espaço educacional das crianças menores. No passado, o que se via era o brincar apenas como forma de fuga ou distração, não lhe sendo conferido o caráter educativo.

O brincar tem a função socializadora e integradora. A sociedade moderna cada vez mais tem sofrido transformações em relação ao brincar e ao espaço que se tem para brincar, os pais e os filhos têm pouco tempo para ficarem juntos e brincar. A escola acaba sendo a única fonte

transmissora de cultura, onde ainda existem espaços para as crianças brincarem, tendo os profissionais de educação a incumbência de ensinar e resgatar as brincadeiras populares, mas não só isso, como também o jogo deve fazer parte do cotidiano das crianças, e seria usado como uma nova forma de transmitir conhecimento, pois a atividade lúdica é benéfica ao aprendizado.

De acordo com Almeida (2005, p. 5):

“A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificaras próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

A prática da brincadeira na escola promove aspectos diversos na criança que serão de suma importância para o seu desenvolvimento social, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa.

Segundo Wajskop (2007, p.25):

“A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-históricas adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos alunos”.

O brincar vai desde a sua prática livre até uma atividade dirigida, com regras e normas. Os jogos são ótimos para desenvolver o raciocínio lógico, e também para o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo, e atualmente a aplicação desta nova maneira de transmissão de conhecimento é até mais fácil pelos recursos e metodologias disponíveis para o professor.

Apesar da visão renovada das possibilidades de utilização dos jogos na escola, o jogo ainda está muito distante de ser integrado realmente como recurso e metodologia. Em geral, o uso dos jogos no cotidiano escolar se restringe a atividades extremamente dirigidas, que contribuem muito pouco para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da produção de cultura.

Atualmente, só é aberto o espaço para brincar na educação infantil, e nem sempre é aceito de uma forma natural. As crianças têm que brincar, porque, brincando aprende a participar das atividades pelo prazer de brincar, sem visar uma recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa, experimentando o mundo ao seu redor, buscando um sentido para sua vida. Mas, mesmo proporcionando todos esses benefícios, o brincar, a atividade lúdica, nas escolas de educação infantil quase sempre são muito dirigidos, se tornando menos espontâneo, criativo e prazeroso. Além disso, temos também a cobrança dos pais no sentido de obter um trabalho com bastante conteúdo, e na fase da educação infantil, a criança deve ser menos cobrada, havendo uma menor pressão dos pais em relação à obtenção de um trabalho com conteúdos mais estruturados. Muitas das vezes a escola não oferece oportunidades, espaços para a prática da brincadeira livre, e quase sempre, impede que aconteça. Seria valoroso que a escola se apropriasse da brincadeira, porque isso traria resultados mais relevantes e adequados às necessidades do mundo de hoje. Apesar da sua importância, a prática da brincadeira na pré-escola ainda tem “fama” de ser apenas preparatória para a escola, sem valor pedagógico ou como um passatempo.

Uma questão que se tem percebido nas escolas, depois da nova lei que mudou a idade de acesso ao ensino fundamental de sete anos para seis anos, que de acordo com a LDB, art.32, “O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na

escola pública, a partir dos seis anos...”, é de que as crianças chegam mais novas e se deparam com uma grande diferença, um verdadeiro abismo, pois na Educação Infantil eles eram estimulados a brincar e no Ensino Fundamental são reprimidos o tempo todo quando o assunto é esse.

De acordo com Toledo (2008, p.6):

A aprendizagem é comprometida, neste sentido, como algo linear e o desenvolvimento infantil constituído por etapas. Assim, até os seis anos ainda é permitido à criança brincar, porém, na Fase I a brincadeira passa a ser vista de forma negativa.

No discurso de muitos professores é possível ouvir a fala de que a brincadeira atrapalha o aprendizado. E essa afirmação é algo até popular, pois quem já não ouviu a mãe dizer: “menina, que mania feia de fazer tudo na brincadeira”.

Os próprios pais estranham o “exagero na quantidade de brincadeiras na educação infantil” e se questionam os porquês desse método.

Numa entrevista feita com um pai de aluno da educação infantil foi possível constatar essa afirmação: “Aqui não é escola, é tipo creche. As crianças vêm só para brincar, não fazem trabalhinho de ler e escrever”.

Muitas vezes, o ler e escrever são colocados na frente de outros aprendizados e mesmo que tentemos explicar que é preciso desenvolver outras áreas e amadurecê-las para o momento da alfabetização, é possível ouvir o seguinte argumento: “...mas o mundo lá fora não quer saber disso! Ele tem que ler e escrever”.

De acordo com Vigotski (1987, p.35):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Em contrapartida aos discursos dos pais de que o aluno só vai aprender se deixar de lado a brincadeira, Vigotski afirma que a brincadeira proporciona aprendizado fazendo com que a criança se relacione com o outro, entenda as relações humanas, seu papel nelas, construindo sua identidade. Muitos querem separar o brincar do aprender e dizem que escola não lugar de brincadeira.

Segundo Toledo (2008, p.12):

Ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para “aprender” dos que são para “brincar”. Porque esses momentos precisam ser separados? Porque as crianças precisam deixar de brincar para serem transformados no adulto? Porque o adulto não pode brincar?

O ambiente escolar é uma comunidade onde diferentes personagens interagem de maneira que sempre há troca de saberes. Assim, a convivência entre professores, alunos, pais e funcionários proporciona experiências inigualáveis para a vida dessas pessoas.

Segundo Wajskop (2007, p.26):

Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente.

Friedmann (1996), escreve que a escola tem que trabalhar para que a criança se desenvolva integralmente. Para que isso ocorra a mesma deve dispor de todos os recursos necessários, metodologias diversas e matérias variados. A autora enxerga a escola como um local de transformação social.

As brincadeiras na escola tem que ter um sentido e não apenas ocorrer para passar o tempo. Nada impede que esse sentido seja em algumas horas o divertimento, a descontração, pois, o lazer também é muito importante e pode ser um objetivo, desde que planejado anteriormente. Dentro da escola, o ele deve ser realizado com objetivos. O professor, ao incluir um jogo em sua aula, deve estipular o que pretende com essa atividade, ou seja, quais objetivos ele pretende alcançar.

Com os jogos e brincadeiras podemos desenvolver diversas habilidades, trabalhar conteúdos, auxiliar no desenvolvimento cognitivo, motor, etc.; ambos são excelentes instrumentos de trabalho para o professor, principalmente na educação infantil. Usá-los ao acaso, sem objetivos, seria simplesmente um desperdício.

O uso dos “brinquedos educativos” também é bastante interessante, desde que haja realmente um objetivo na utilização dos mesmos, visando o desenvolvimento da criança, e não apenas se eles forem dados para as crianças apenas com intenção de distraí-las por alguns momentos. Eles são ótimos instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem, desde que usados adequadamente, pois através deles é possível que a criança trabalhe diversos aspectos, como Kishimoto (2006) nos esclarece:

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensorio-motora (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla varias formas de 56 representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (Kishimoto, 2006, p. 36).

Kishimoto (2006) também esclarece que o brinquedo educativo tem duas funções dentro da realidade escolar: lúdica, pois proporciona prazer e diversão e educativa, pelos conhecimentos e habilidades possíveis de serem desenvolvidos através desses instrumentos. Se a boa utilização dos jogos na escola é muito importante, é essencial também que os professores estejam preparados para aplicar tais atividades. É necessário que desde o planejamento da atividade, ao estabelecer seus objetivos, o professor tenha conhecimento do nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, para tal, é fundamental que os professores tenham conhecimento teórico. Não há como o professor ter uma boa prática se ele não tiver um bom conhecimento teórico. Por esse motivo, é necessário que os professores estejam sempre estudando, pesquisando, fazendo cursos, enfim, sempre em constante atualização.

2.4. Os Benefícios do brincar

Em relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido (jogos), fazem bem à criança e ao seu desenvolvimento em todos os aspectos. Como já mencionei anteriormente são inúmeros os benefícios causados pelo brincar, sendo eles alguns aqui citados, deixa as crianças mais felizes e alegres, bem como as diverte, desenvolve habilidades

físicas, ensina a respeitar as regras, ajuda na socialização, no aprendizado, na criatividade, na relação com o próximo. Mas cabe uma observação, é extremamente importante divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, os benefícios que o brincar traz para o desenvolvimento das crianças. Quando as crianças são estimuladas, o reconhecimento dos benefícios tem um valor muito maior.

3 Metodologia

Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, e conforme Bogdan e Biklen (1982) apud Ludke e Menga (1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes”.

Os dados foram obtidos através de pesquisa bibliográfica e da observação participante que, de acordo com Groppo & Martins (2007, p.49) é a modalidade de observação em que “há um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, recolhendo as ações dos atores no seu contexto natural, muitas vezes com base nos pontos de vista dos atores”. Portanto o pesquisador não fica externo à situação, mas ele faz parte do grupo pesquisado e observa de dentro, em situações cotidianas.

3.1. A Instituição de Educação Infantil

O trabalho foi desenvolvido com base na Escola de Educação Infantil onde atuo.

A Instituição é uma escola privada de Educação Infantil e Fundamental. Ela possui 355 crianças no total só na área infantil, sendo manhã e tarde, nove turmas com dezenove alunos cada.

A equipe de funcionários é formada por 24 pessoas. São 12 professoras, 4 auxiliares de classe 1 coordenadora pedagógica, 1 diretora, 3 secretarias, 1 cozinheira, 1 auxiliar de cozinha e 4 auxiliares de serviços gerais.

O espaço escolar é composto por 12 salas de aula, 1 sala que é dividida em biblioteca e videoteca, 1 brinquedoteca, 1 refeitório, 3 banheiros para as crianças, 1 banheiro para adultos, 1 sala da coordenadora, 1 sala da diretora, 1 sala da secretaria, 1 pátio sem cobertura, com parque, campo e piscina e 1 quadra de futebol.

Na brinquedoteca possui alguns brinquedos e jogos comprados pelos pais dos alunos e também pela escola. As crianças não fazem questão dos brinquedos que dizem tudo, preferindo muitas vezes os mais simples onde a imaginação e a criatividade colabore. Entre robôs de última geração acabam brincando com uma boneca de pano. É que esta se torna mãe, filha, mulher, travesseiro ou qualquer coisa que a imaginação alcançar.

Como mencionado a sala de vídeo é dividida com uma biblioteca que possui livros infantis, contos clássicos e fantoches, mas vale ressaltar que as crianças não podem manusear todos os livros e os fantoches, pois a direção não deixa a fim de evitar que as crianças rasguem, sendo assim, os livros são somente manuseados quando os professores vai contar alguma história ou quando for necessário para realizar outra atividade.

As professoras possuem um cronograma onde podem realizar na data, atividades livres ou dirigidas no campo, parque, pátio, brinquedoteca ou quadra. Geralmente ela preferem o pátio, devido ao espaço, porém em dias muito quentes dificulta as atividades devido o sol e nos dias de chuvosos ficam na maioria das vezes o tempo todo dentro da sala de aula.

Perguntei a coordenadora pedagógica qual a posição da escola com relação ao brincar e se essa prática faz parte do currículo da escola?

“Não consigo pensar em Educação infantil, sem pensar no brincar, nas brincadeiras e no lúdico sem envolver essas atividades na aprendizagem. Aqui na escola é muito valorizado o ato de brincar e faz parte do currículo. Porém esse brincar tem que acontecer sempre com um objetivo. Isso gera algumas discussões, pois infelizmente

possuímos profissionais que esse momento de brincar, serve como descanso até pare ele mesmo. Existe a falta de interesse, mesmo sabendo dos benefícios deste ato.” (Patrícia – Coordenadora Pedagógica).

Podemos observar na fala da coordenadora que o brincar é importante, porém ainda existem profissionais que ainda não conseguiram amadurecer essa idéia, estes, não podem ter a concepção de que o ato de brincar serve apenas como um intervalo de descanso.

Em meio dessas dificuldades pude perceber que a escola ainda consegue desenvolver varias atividades lúdicas interessantes e as crianças parecem bem alegres aos realizá-las e aguardam ansiosas para a próxima.

Depois da coordenadora, decidi ir conversar com os alunos, logo encontro João Pedro de 4 anos. Pergunto a ele se gosta de brincar na escola e por que gostava. Logo me respondeu: “Gosto de brincar na escola, porque aqui tenho meus amigos, aqui tem bastante brinquedo, tem parque que eu gosto mais. Na minha casa eu brinco sozinho e não tem graça”. O aluno Nicolas ouviu a conversa e logo interagiu conosco: “Tia, em casa só meu irmão brinca comigo, mas ele sempre quer ser o herói, eu não gosto muito assim. Gosto mais da escola porque tenho a Vitória, o João Pedro e o Gabriel.”

Continuei minhas entrevistas, ainda com os alunos. Agora perguntei a eles do que eles mais gostavam de brincar e onde eles preferiam estar nesses momentos, em casa ou na escola? Vejamos os resultados.

Ana Julia (6 anos): “Gosto de andar de bicicleta tia. Tenho uma da Hello Kitty. Gosto de andar com ela no meu condomínio.”

Vitória (4 anos): “De brincar com a maninha, aqui na escolinha” (Maninha é o nome da boneca que ela traz na escola).

Leonardo (5 anos): “ Gosto de brincar com meu Max Steel, as vezes em casa e as vezes na escola, é que na escola todo mundo pega e se quebrar minha mãe briga comigo.”

Raul (4 anos): “ Eu gosto de brincar de brinquedo, aqui na escola é mais legal porque tem mais colequinhas para brincar de brinquedo.”

Igor (5 anos): “Eu gosto dos Carros, é muito legal tia. Tenho a pista dos carros. Gosto de brincar em casa com o Breno (irmão).”

Bruno (5 anos): “Gosto de brincar de pecinhas e blocos lógicos na sala de jogos com os amiguinhos.”

É notável que as crianças preferem brincar na escola, pois é nela que estão as outras crianças para dividir os brinquedos, as experiências esse divertirem em grupo. Apesar de existir as confusões por disputa de brinquedos. Para esses que escolheram a escola como ambiente podemos observar que o brinquedo não tem muita importância mas sim o outro é o que realmente importa.

3.2 Um olhar sobre o brincar

Ao entrevistar outros funcionários da escola, achei necessário questionar se eles haviam cursado a Educação Infantil, antes de perguntar o ponto de vista de cada um sobre o brincar.

Quatro funcionários da escola não cursaram a Educação Infantil. Todos tiveram respostas parecidas. Uma disse: “Minha filha, naquela época não era oferecido a nós a educação Infantil, cursei até a quarta série, depois trabalhei no sitio com meus pais. De família muito pobre, meu brinquedo era uma espiga de milho que fazia de boneca. Era gostoso.” Outra disse: “Imagina, não tinha Educação Infantil na época e se tinha eu e meus irmãos nem sabia. Essa fase me faz muita falta principalmente na questão social, eu era tímida, não conseguia nem fazer amigos. Queria muito ter cursado a Educação Infantil.” E por ultimo o outro disse que apenas não cursou.

Comparei o relato da segunda pessoa com o de uma amiga quando disse a ela que iria fazer esse trabalho e ela relata que:

“Comecei a frequentar a Escola de Educação Infantil desde os 2 anos de idade e sempre fui muito tímida. Chorava muito e não conversava com ninguém, não sabia como me expressar. Mas sempre gostei de expressar o que eu gostava de fazer e era nas brincadeiras que eu me destacava, só nesse momento eu me libertava do medo, me fantasiava. Adorava os momentos de brincadeiras e histórias.” (Damiane, 24 anos)

Podemos perceber que através das brincadeiras, Damiane conseguia sentir-se mais livre, falar, fantasiar sem medo de abusar a imaginação, sentindo-se a vontade para relacionar com os outros amigos.

Toda atividade com brinquedo pode trazer aprendizagem para a criança, mesmo que ela seja realizada independentemente do acompanhamento de um adulto, sozinha a criança pode descobrir e inventar novas maneiras de brincar com determinado brinquedo, apesar de que desta maneira a criança poderá levar mais tempo para se relacionar nas brincadeiras em grupo, ou que ela seja realizada de forma direcionada, intencional pelo adulto que vai lhe conduzir para adquirir determinadas habilidades. Mas a melhor maneira da criança aprender a brincar é respeitando seu próprio ritmo, ajuda - lá e encorajá-la quando for necessário.

Quando as crianças brincam, elas se sentem livres para serem o que desejam, ora são fadas, ora são bruxas. Podem ser professores, médicos, mães ou pais. Com mudança de papéis em questão de minutos. A brincadeira para elas não tem valor de passatempo, mas de criar recursos para enfrentar o mundo com seus desafios.

Ao observar um aluno que sempre estava quieto nas aulas, e que não participava das rodas de conversa, percebi que o único momento em que ele demonstrava estar à vontade e conversava com seus colegas era na hora da brincadeira livre. Nesse momento era possível escutar sua voz. Nem nas atividades dirigidas ele participava. Somente na brincadeira livre, onde não havia a interferência de adultos, era possível perceber sua espontaneidade e prazer.

Decidi entrevistar duas mães, uma mãe que frequentou a Educação Infantil e outra que não frequentou. A mãe que frequentou a Educação Infantil disse que o que mais a marcou nesse período foi “as brincadeiras, a professora, as datas comemorativas e o carinho” (Iliana, 29 anos). Perguntei a ela sua opinião sobre a prática de brincar na escola, ela respondeu: “Acho legal! Mas a escola não é só brincadeira, tem dever também.” Para finalizar, perguntei a ela se acha necessário que as crianças brinquem na escola, tenho como resposta: “Acho que sim, mas moderadamente, eles brincam muito, depois crescem e não aprendem a ler”.

Acredito que o que levou a mãe a esta resposta, foi a cobrança do mundo em que vivemos. Não há tempo a perder com brincar, conversas e risos. Respeitar o espaço e o tempo de cada um não é possível, pois essas crianças de 4 e 5 anos precisam vencer, e a brincadeira, como vimos no capítulo anterior, anda muito próxima da irresponsabilidade e do descaso.

No entanto, há profissionais de educação que, baseado no discurso da importância do brincar, deixam as crianças sem assistência. É importante permitir que as crianças brinquem espontaneamente, pois elas precisam aprender a resolver seus conflitos, no entanto, o mediador deve estar sempre presente para, quando necessário, interferir.

No discurso da mãe que não frequentou Educação Infantil., ela respondeu que só começou a estudar no primário (atual séries iniciais do ensino fundamental) e que os momentos de brincadeira eram raros e só podiam ser praticados na hora do recreio. “...mas não podia correr, era muito controlado.” (Euridice 37 anos). Sobre o que ela acha de ver os alunos da escola brincando, ela diz; “Acho legal, porque eles são muito pequenos.” E ao responder sobre a necessidade de brincar na escola, Euridice respondeu: “Sim é importante para as crianças se conhecerem, para se enturmarem.”

Essa mãe não teve a oportunidade que seu filho hoje está tendo e só ela sabe como esse tempo e essa vivência, da qual ela não pode desfrutar, lhe fez falta. Assim, saber que seu

filho, hoje, pode brincar na escola sem ser recriminado, podendo expressar suas fantasias, sua criatividade e seus sentimentos compensa o vazio que a preenche.

Visto que estamos tratando do tema brincar e este ainda se dá e muito pela imaginação e criatividade das crianças, busquei observar como essa escola trabalha a leitura dos livros que nela esta disponível.

Impedir a criança de manusear um livro soa tão mal quanto impedi-la de brincar ou de mexer em um brinquedo. As possibilidades que a contação de uma história proporcionam para o brincar de uma criança são inúmeras. Permitir que ela tenha contato com esse “brinquedo literário” proporciona à ela novas maneiras de brincar e assim se apropriar da realidade.

Para finalizar o questionário, perguntei às professoras se elas acreditam que o brincar é uma prática necessária na escola. Todos foram unânimes em dizer que sim, e uma das repostas resume bem o discurso de todas:

“Acredito que sim, pois é o sistema de educação mais completo que já conheci onde existem regras de convivência, de sobrevivência, envolve áreas como cognitivo, linguagem oral, corporal, gestual, hábitos e atitudes, desenvolvimento psicomotor, o lúdico, ... tudo! É essencial para a formação de qualquer indivíduo. É uma relação de amor deles, com eles, para eles e por eles, que marcam por toda a vida e colaboram para a construção do ser adulto”. (Sandra, 21 anos)

4 Considerações finais

Iniciamos esse trabalho com o intuito de descobrir se as brincadeiras sem finalidade específica, principalmente as brincadeiras sem fim educativo, são importantes e se fossem qual a importância que elas teriam para o desenvolvimento das crianças. Pois, esse fato me preocupava muito.

Durante as leituras para a fundamentação desse trabalho, vários autores mencionaram a utilização da necessidade que a criança tem de brincar para induzi-las ao aprendizado escolar.

As primeiras impressões foram de que seria muito mais fácil do que havíamos pensado conseguir analisar o brincar livremente, já que a própria palavra diz livre, o que consistiria em tentar entender uma brincadeira sem um objetivo pré-estabelecido.

A observação das cenas foi realizada em uma Escola de Educação Infantil, da qual sou funcionária e foi de fundamental importância para ajudar a fortalecer e ajudar a caminhar. Com as observações consegui a constatação de que as crianças brincam com extrema naturalidade e fazem isso porque brincar faz parte de sua natureza. Que o brincar é essencial para o desenvolvimento das crianças não tinha dúvida, porém precisava me aprofundar quanto aos tipos de desenvolvimento que o brincar propicia a elas.

Os resultados podem comprovar que a pratica nem sempre acompanha a teoria, e que a falta de espaço e a ausência de profissionais para utilizar esses espaços faz da pratica do brincar um vilão, pois para muitos é perda de tempo ou desinteresse pelo trabalho sério de quem luta por essas realizações na escola.

A realização deste trabalho abriu meus olhos e permitiu entender o porquê defender essa bandeira e de como poderei utilizar a teoria através da prática.

Enfim, o mundo das crianças é fascinante, elas são tão especiais, fortes e possuidoras de uma alegria admirável. Agradeço a elas por tanta espontaneidade.

As intenções deste trabalho é estimular a todos envolvidos com crianças a acreditarem que a imaginação, a criatividade, a fantasia, o desenvolvimento motor, a interação social, o aprendizado, etc. são algumas das possibilidades que a brincadeira oferece, comprovando a real importância do brincar.

Referências

ALMEIDA, M. T. P. **O Brincar na Educação Infantil**. Revista Virtual e Artigos.

Natal/RN- volume 03- número 01- maio, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998, v.2.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo, Cortez, 1995.

CUNHA, Nyelse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo, Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: Uma abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Ângela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 4ª Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano**. Publicado em 2003, disponível em: [HTTP:// WWW.Psicopedagogia.com.br/opinião/opinião.asp?entrID=132](http://www.Psicopedagogia.com.br/opinião/opinião.asp?entrID=132), acesso em 27 de agosto de 2011.

PAVANI, Elaine. **A importância do brincar na educação infantil, com crianças de 2 e 3 anos**. Nova Odessa [s.n], 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Faculdades e Colégio Network, curso de Pedagogia.

ROBLES, Heloisa S.M. **A brincadeira na educação infantil: conceito, perspectiva histórica e possibilidade que ela oferece**. Publicado em 2007, disponível em : [HTTP:// WWW.psicopedagogia.com.br/artigo.asp?entrID=943](http://WWW.psicopedagogia.com.br/artigo.asp?entrID=943), acessado em : 13 de outubro de 2011.

SPODEK, B. SARACHO, O.N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. C.O Dornelles. Porto Alegre, Artmed, 1998.

TOLEDO, Cristina. **O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola**. In: Garcia, Regina Leite (Coord.). **Anais. II Congresso Internacional – Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. GRUPOALFA – Grupo de Pesquisa e Alfabetização das alunas e alunos das classes populares. Rio de Janeiro, Niterói, 2008

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré – escola**. São Paulo. Cortez, 1999.

WEISS, Louise. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucatas**. São Paulo: Scipione, 1997.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO

Rafaela Aparecida Tadeu Lopes⁵²

Resumo

O presente artigo discute a formação dos professores para a educação inclusiva. A despeito do discurso da inclusão, o que temos visto de fato é a falta de preparo dos educadores para essa função. Acreditamos ser importante ampliar o debate nessa direção, haja vista o que temos observado em nossos estágios em vários impasses pelos quais professores e alunos passam, diante das dificuldades que o processo inclusivo impõe.

Palavras-chave: inclusão, formação de professores, educação fundamental

Abstract

This article discusses the training of teachers for inclusive education. Despite the discourse of inclusion, we have actually seen is the lack of preparation of teachers for this role. We believe it is important to broaden the debate in this direction, given what we have seen in our impasses in various stages through which teachers and students spend in the face of difficulties that the inclusive process imposes.

Keywords: *inclusion, teacher training, basic education*

1 Introdução

Os professores têm como função atuar positivamente na vida educacional dos alunos, ensinar, conduzir, ajudá-los em seu processo de aprendizagem. A relação professor-aluno é a base para que haja um bom desenvolvimento dos alunos. No decorrer do ano letivo alguns alunos encontram dificuldades de aprendizado e é neste momento que o professor deve ajudá-los a reencontrar o caminho do aprendizado. Além disso, segundo Boff (1997, p.136) o desafio do professor “é doar-se, contribuir com o grupo, pois se negarmos esta contribuição, restará um vazio que ninguém preencherá, frustrando o inteiro universo”

Porém, tal situação ideal não figura como regra nas observações que fizemos durante nossos estágios. Pelo contrario infelizmente, aquilo que deveria ser uma constante na educação torna-se um fato de difícil acontecimento. Acompanhando várias salas de aula em escolas de rede pública em municípios no interior de São Paulo pudemos notar que o professor trabalha com pouca paciência e tolerância a erros, e, infelizmente, com pouca habilidade e conhecimento. Mais que isso, as experiências em estágios que tivemos permitem-nos questionar a falta de preparo de educadores para trabalharem com alunos portadores de deficiência.

Durante os estágios que realizamos pudemos perceber que existem muitas dificuldades na relação professor-aluno, dificultando e, em alguns casos, até mesmo impedindo a realização da aprendizagem.

Um pequeno testemunho pode permitir ao leitor acompanhar o sofrimento que está em jogo nas cenas cotidianas de qualquer escola. Vimos acontecer muitas vezes, crianças em dificuldades de aprender as quais sempre tem um ritmo diferente das demais, não serem respeitadas pelo professor que, não raro, atribui a elas apelidos pejorativos como “Lesma”.

⁵² Aluna concluinte do curso de Pedagogia da Faculdade Network, ano de 2011, apresentado como trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da Prof^a Conceição Azenha. Email: rafhalopes@hotmail.com

Atitudes como essa fazem com que os demais alunos comecem rir, cristalizando ainda mais a dificuldade de aprender para um aluno que já está em déficit em relação à classe.

Fatos como esses convocam-nos a refletir sobre a falta de preparo de professores que trabalham com crianças em dificuldade de aprendizagem e também com aquelas portadoras de necessidades especiais, uma vez que, tentando igualá-los ao resto da classe, justamente os excluem dentro da própria sala de aula pela sua diferença no ritmo de aprender.

2. Referencial teórico

A prática da inclusão, por força de programas governamentais está cada vez mais presente nas escolas, tendo como intuito integrar as pessoas com necessidades especiais. No entanto um dos obstáculos que tal medida encontra é a falta de preparo dos professores, que muitas vezes não conseguem contribuir efetivamente para a integração dos novos alunos ao âmbito escolar.

Tal impressão é confirmada por Tessaro ao indicar que:

Estudos evidenciam que os professores na sua maioria, não são consultados e muito menos preparados para receber em suas salas alunos portadores de deficiência, e sentem-se inseguros, preocupados e desamparados em sua atuação profissional. (TESSARO, 2005, p. 52).

A formação docente sofre um vasto desinteresse no que se refere a inclusão, pois os órgãos governamentais e Universidades não dão a devida importância ao assunto e isso faz com que fiquemos cada vez mais longe de ter uma educação inclusiva de qualidade e professores qualificados para atuar na educação. Há muitas leis que aprovam os direitos dos portadores de deficiência, mas sua realização ainda carece de muito esforço e adequações para que de fato ocorra a inclusão escolar.

Basta ao fazer uma retrospectiva pela história da educação para percebermos que a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais sempre foi um tema relegado a um nível muito baixo nas propriedades educacionais, o que pode ser comprovado pela data recente da publicação dos direitos a educação das pessoas portadoras de deficiência em nossa sociedade. Já é domínio público saber que os portadores de necessidades especiais sempre foram considerados como pessoas incapazes, insuficientes, muitas vezes incompetentes e sempre dependentes das pessoas consideradas “normais”. Os portadores de necessidades especiais já foram rejeitados e ignorados pela sociedade, muitas vezes eram perseguidos por serem considerados possuídos por maus espíritos.

Um clássico exemplo da literatura “O Corcunda de Notre Dame” pode nos ajudar a entender as mais contundentes questões que a humanidade tem em conviver e aceitar as diferenças de cada pessoa seja ela qual for.

Segundo Mazzota (2003, p.27) foi a partir de meados do século XX que se iniciaram manifestações isoladas de grupos em prol de alguns direitos dos portadores de necessidades especiais. Os portadores de necessidades especiais eram tratados com desrespeito, estudava em ambientes segregados por serem considerados uma ameaça a civilização.

Até meados do século XVIII, não havia base científica sobre as deficiências físicas, eles consideravam que as doenças estavam ligadas a misticismos e ocultismos. Pela falta de conhecimento a respeito do assunto das deficiências os portadores de necessidades eram marginalizados por serem diferentes das demais pessoas.

Entre os séculos XVIII e XIX em alguns países do mundo a deficiência mental era vista como hereditária. A melhor maneira de manter os portadores de deficiência afastados da população era a segregação. Em nosso país nessa época enfrentávamos a era da negligência, pois não havia nenhum interesse em trabalhar com portadores de deficiências por serem considerados idiotas e imbecis.

Como nos mostram Stainback & Stainback (1999, p.28):

alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares. Achava-se que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos ou que até mesmo teria uma influência moral subversiva

Segundo Mazzotta (idem, p.28) foi em 12 de setembro de 1854 que D. Pedro II toma à primeira providência a respeito do atendimento escolar aos portadores de deficiência, onde fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. A partir dessa data foram criadas fundações que cuidavam dos portadores de deficiência.

Assim a primeira escola de crianças Anormais no Brasil foi criada em 1904 no Rio de Janeiro e em 1921 foi criado o primeiro núcleo de classes especiais no estado.

O Instituto Santa Terezinha fundado no dia 15 de abril de 1929 foi criado para crianças surdas, mas só foi possível porque duas freiras se disponibilizaram para irem a Paris, onde se especializaram para trabalhar com as crianças surdas.

A partir de Mazzotta (idem, p.33) podemos ver que os cursos de especialização para professores para alunos portadores de necessidades especiais é bastante recente em termos históricos - data de 1947-, e, foi criado pelo Instituto Benjamim Constante juntamente com a Fundação Getulio Vargas. Já a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- (APAE) foi fundada no dia 11 de dezembro de 1954, onde serviu de marco para criação de muitas outras instituições, dando início a um período em que houve um grande aumento de fundações para portadores de necessidades especiais

É apenas no ano de 1961 que surge a primeira lei a contemplar os direitos dos portadores de necessidades especiais de estudarem preferencialmente em escolas de ensino regular: trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº- 4.024/61.

No entanto, a educação inclusiva só ganhará destaque a partir de 1990 com dois importantes eventos:

- a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e
- a Declaração de Salamanca (1994)

Esses dois eventos contribuíram para a difusão da educação inclusiva, quando houve avanços significativos nas pesquisas e nas resoluções de problemas. É a partir deles que ocorre em Jomtien na Tailândia em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial reuniu variados representantes do governo e educadores de diversos países do mundo buscando uma educação sem restrições de acesso. Naquela época notava-se a necessidade de uma atenção maior a esse assunto, pois, segundo estatísticas da época do total de seiscentos milhões de pessoas portadores de deficiência somente no mundo apenas 2% recebiam alguma modalidade de educação.

A por outro lado, mas na mesma direção a Declaração de Salamanca foi promovida na cidade espanhola do mesmo nome no ano de 1994, durante o evento Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Participaram desse evento mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais. Esta Conferência teve como objetivo promover a Educação para Todos.

Segundo Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica nº. 02 de 11.09.2001 para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais é necessário que o professor comprove que em sua formação de nível médio ou superior foram preparados e que tenham competência para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais

O tema inclusão, no entanto, é recheado de mal entendidos. Quem deve ser incluído? Incluído em que? Nesse sentido, faremos a opção de abordá-lo utilizando a definição sobre inclusão de Mantoan (2005, p.24):

a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

A partir dessa perspectiva, o ensino inclusivo tem como objetivo trabalhar com a diversidade na sala de aula, tendo um novo olhar sobre as diferenças de cada pessoa, aprendendo que todos têm os mesmos direitos.

Segundo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais a escola inclusiva é:

aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (Brasil, 2004, p. 9)

Observamos, porém, uma discrepância entre o que é relatado como nas leis e nas publicações sobre o assunto e a realidade em que vivemos, pois não basta somente leis serem aprovadas, mas sim que haja mudanças efetivas na sociedade. São necessários professores capacitados para receber os alunos portadores de deficiências. O aprendizado sobre o ensino de alunos portadores de deficiências deve ser expandido, onde todos os profissionais da educação tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos.

Cartolano (1998, p.30) reafirma nossa impressão ao nos informar que

a educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica, comum, do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com “necessidades educativas especiais”, diferentes, indivíduos divergentes sociais, deficientes.

É justamente por isso que, se a escola tem o compromisso de incluir os alunos é necessário que também esteja preparada para recebê-los. Não é o que frequentemente acontece, no entanto. O sistema educacional impõe a inclusão, mas não faz as devidas qualificações para atingir tais objetivos.

Para, de fato ocorrer, a inclusão serão necessários profissionais qualificados, uma boa infra-estrutura física, mais e melhor comunicação entre a equipe escolar, professores e a corpo discente. É importante que a escola toda possa pensar como acolher os alunos PNE da melhor forma, propiciando um momento de aprendizado para todos os envolvidos no que respeita aprender a aceitar as diferenças individuais, e perceber que todos têm algo para ensinar e para aprender com o outro.

Reis (2003, p.25) lembra que pessoas portadoras de deficiência:

apesar das limitações que possuem, têm potencialidades, capacidades e habilidades que, estimuladas adequadamente, podem trazer benefícios para si mesmas e para a sociedade em que convivem, permitindo-lhes revelar um universo criativo e inovador que, de outro modo, poderia ser reprimido ou mesmo neutralizado.

3 Considerações finais

A mudança na formação dos educadores desejada é aquela que leva em conta, também ser necessário que os docentes sejam preparados para aceitar as diferenças de cada pessoa,

que estejam capacitados para trabalhar com a heterogeneidade, que o educador não tenha a visão que os alunos com necessidades especiais estão na classe comum apenas para se socializarem, mas sim para aprender os conteúdos culturais e de conhecimento que a escola tem a transmitir a qualquer aluno.

Para Glat e Nogueira (2002, p. 25), se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve-se garantir

a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Quando trabalhamos na inclusão temos como objetivo criar uma comunidade que todos trabalhem juntos sabendo que somos diferentes uns dos outros, mas que o importante é que todas as pessoas se aceitem da maneira que é independentemente de suas diferenças e que devemos trabalhar em equipe apoiando-nos mutuamente. A inclusão escolar beneficia todos os envolvidos, pois convivendo com as diferenças aprendemos a respeitá-las possibilita-nos uma cidadania plena.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p.404):

A sala de aula que consegue adaptar-se as necessidades óbvias de um aluno invariavelmente beneficia pessoas cujas necessidades não são tão óbvias. Se não houver outra utilidade, adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, “a escola pertence a todos”. Qualquer cultura que diga “você é importante” aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmo.

Somente quando as instituições de formação docente puderem cumprir seu papel adequadamente formando profissionais competentes em suas funções e consolidando sua posição de cidadãos críticos, autônomos e responsáveis, é que os futuros professores poderão agir na direção da mudança que desejam.

Referências

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse **estatística da educação básica**: censo escolar 2004. Brasília, DF: O Instituto, 2004.

CARTOLANO, Maria Teresa. **Formação do educador no curso de pedagogia**: A educação especial. IN: Cadernos CEDES, nº 46 – Setembro, 1998. UNICAMP/ Campinas, São Paulo.

Glat, Rosana e Nogueira, Mario Lucio de Lima. “**Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil**” In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Especial, ano 14, n 24, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2005.

Mazzotta, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**- 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003

STAINBACK, Susan., STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REIS, Juliane Cristine Koerber. **Expectativas de uma equipe de reabilitação infantil quanto ao papel do psicólogo.** 2003. 188 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Miranda dos Santos⁵³

Resumo

Este trabalho faz uma breve discussão sobre a Música no contexto escolar. Como uma pré-pesquisa do trabalho, são analisadas algumas obras de autores como Ferreira, Howard e Rosa, discutindo a música em seus variados benefícios, tanto para a criança como para o adulto, porém, o assunto aqui tratado apresenta considerações mais relacionadas ao desenvolvimento da criança, no âmbito escolar. A música pode ser trabalhada em suas diversas formas trazendo para a educação grandes benefícios. Apesar desses benefícios, há pouca exploração dela nas escolas, mesmo sabendo a grande ajuda potencial dada aos alunos. A pesquisa de campo, realizada em escolas públicas do ensino fundamental I, foi composta por entrevistas e observações.

Palavras chave: música – escola – ensino fundamental

Abstract:

This paper is a brief discussion of the music in the school context. As a pre-trial work, we analyze some works of authors such as Foster, Howard and Rose, discussing the music in its many benefits for both the child and the adult, however, the subject matter herein presents more considerations related to the development the child in the school. Music can be worked in its various forms brings great benefits for education. Despite these benefits, there is little holding it in schools, even though the great help given to potential students. The field research conducted in public schools in the elementary school, consisted of an interview and observations.

Keywords: music - school - elementary school

1 Introdução

A música sempre me chamou muito a atenção apesar de não saber tocar nenhum instrumento. Em grande parte da minha vida escolar pouco se usou da música como um auxiliar de ensino, apenas para apresentações em festas comemorativas. Mesmo sendo apenas para festas, todos ficávamos empolgados em cantar e dançar, talvez por fugir da rotina de apenas copiar lições e ficarmos sentados em cadeiras sem poder falar grande parte do tempo e, depois, poder soltar a voz e nos divertir.

Pensávamos como seriam divertidas as aulas com música, e penso assim até hoje. Poderíamos ter nos interessado mais e chorado menos quando íamos para a escola. Não digo cantar em todas as aulas, mas sim fazer da música uma oportunidade para desenvolver a criatividade, a imitação, a percepção, a memorização e outras habilidades tão importantes no processo de ensino e aprendizagem, ao invés de estudar textos e textos chatos, sem sentido, principalmente nas aulas de português.

Por que não estudar dessa forma, já que temos hoje cada vez mais tecnologia para nos desenvolvermos melhor? Podemos sair do antigo ensino tradicional...!

Além de reforçar o fato de que a música não serve só para apresentações e atividades extras da escola, mas pode ser usada como uma nova forma de aprendizado, este trabalho

⁵³ Aluna concluinte do curso de Pedagogia, da Faculdade Network, ano de 2011, sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso.

apresenta como a música é tratada nas escolas, quais as funções que ela adquire na sala de aula, assim como os benefícios da música em si e no desenvolvimento da criança.

Uma pesquisa de campo envolvendo profissionais que lecionam no Ensino Fundamental I, em Hortolândia-SP, a respeito das contribuições da música e a presença ou ausência dela nas práticas escolares fundamenta a pesquisa.

2 Referencial Teórico

Os benefícios da música

Para discutir os benefícios da música três obras foram analisadas.

Uma delas foi o livro **“Educação Musical para a Pré-escola”** da Autora, Nereide Schilaro Santa Rosa. Nesta obra a autora ressalta a importância da música na vida da criança, não como apenas uma recreação, mas sim como parte integral do seu desenvolvimento humano.

Rosa (1990) é pedagoga especializada em educação musical pelo Conservatório Musical de Bethovem, de São Paulo e professora efetiva da rede municipal de ensino de São Paulo. É também regente de treinamento para professoras de Pré-escola da rede municipal de ensino de São Paulo e coordenadora de treinamento da Organização Mundial de Educação Pré-escolar – OMEP.

A partir de sua formação e experiência, escreveu este livro com um alvo principal: professores. Comentando sobre os benefícios da música, a autora diz que:

O período preparatório à alfabetização beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação viso motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. (ROSA, 1990, p. 21).

No pensamento cognitivista, o conhecimento acontece por meio da interação com o ambiente, através de experiências concretas, que aos poucos levam à abstração.

Com a música o educador em seus benefícios consegue se desenvolver melhor, desde que estes sejam reconhecidos e trabalhados adequadamente. Sendo assim, segundo a autora, Rosa (1990), adquire-se mais experiência nas crianças, atenção, memória, percepção e, principalmente sua interação com o mundo.

Logo, esta interação deve ser criativa aos olhos do educador, usando e abusando de suas tecnologias disponíveis, sendo ele um orientador nesta aprendizagem.

Um segundo livro analisado é **“A Música e a Criança”** de Walter Howard. Considera-se neste livro a importância da música na criança desde sua formação.

E ao considerar o melhor comportamento ante a música, depararemos com tudo com o que impede o estabelecimento de relações normais e férteis entre a música e o homem, como a ‘falta de dons’ e outros complexos de inferioridade. (HOWARD, 1984, p. 11).

Tendo em vista essa apresentação do autor, podemos perceber o quanto ele se preocupa com a formação estética. Porém a obra relata a música na vida do homem desde bebê até o amador, mas sempre considerando sua superioridade e inferioridade no seu desenvolvimento ante a música, ou seja, “falta de dons” ou não.

Acredita-se que a criança recebe estímulos desde a gestação da mãe, como por exemplo, a mãe que durante a gravidez estiver ligada à música, maior será a facilidade de desenvolvimento do bebê em relação a aprendizagem deste com a música.

O autor faz experiências com bebês e adultos para saber como aprimorar o

conhecimento destes. Em uma destas, faz com que o bebê exercite todas as partes do corpo para que este tenha melhor desenvolvimento motor quando amador. Alguns exercícios como trabalhar pernas e pés ajudam, porém não se preocupa com treinar estas crianças, mas sim proporcionar momentos de alegria, pois “a obsessão do resultado, do efeito, é um vício perigoso de muitos pais e educadores” (HOWARD,1984, p.24).

A educação para Howard, é importante tanto antes como durante a escolaridade. O que se aprende na escola pode ser chamado de educação intelectualista, pois é lá onde se transfere um conhecimento pronto e feito, caso não aprendam, tanto a criança como o adulto, é considerado com falta de aptidão. Estes, mesmo com suas dificuldades, devem aprender, não só a musica, mas sim todas outras capacidades do difícil ao fácil, pois assim estará preparado para atividades futuras.

Então, podemos concluir que durante esta obra o desenvolvimento da criança desde bebê ante a música deve ser estimulado, procurando obter quanto mais rápido, resultados favoráveis para o que se espera, mas não deixando de considerar suas dificuldades.

Finalmente temos o terceiro livro analisado: **“O Ensino das artes: Construindo Caminhos”** de autoras que fazem parte do Laboratório de estudos sobre ensino das Artes (Laborarte), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com exceção de Thiche Vianna, que foi especialmente convidada para escrever sobre o teatro na educação. Acredita-se aqui que o sucesso dos alunos depende do interesse do professor em ensinar, então, as autoras apresentam esta obra como um fator adicional para ajudar educadores, especialistas ou não, a ter apenas uma noção do que vem a ser o ensino da arte no âmbito escolar abrangendo suas dificuldades e satisfações ao realizar.

Este livro apresenta as diversas artes trabalhadas na educação básica como: a dança, a música, o teatro, o desenho, etc. Exatamente no capítulo três “Um Universo nos Envolve”, temos uma discussão sobre a música neste âmbito, desenvolvida pelas autoras Adriana Mendes e Gloria Cunha. É discutido, então, o ensino musical nas escolas da rede oficial de ensino, e no final, uma indicação de propostas com algumas possibilidades de trabalho e um material de apoio para o professor.

Segundo as autoras, “a música é um veículo que desenvolve potencialidades do individuo como a capacidade de concentração, a habilidade motora, a percepção auditiva, a capacidade criativa, etc.” (MENDES; CUNHA, 2006, p.84).

Independente de a criança ter ou não uma especial tendência, ela tem a capacidade de aprender de acordo com o ritmo de seu desenvolvimento. Esta tendência citada se refere ao fato de ter melhor habilidade para utilizar um instrumento, pois, caso contrário, sabemos que o mundo sonoro está envolvido com a criança desde a gestação da mãe, assim como afirma as autoras dizendo que, ela pode ouvir sons exteriores de dentro da barriga. Neste caso, chega-se a conclusão de que todos têm a capacidade de aprender por mais lento que seja este processo.

Neste capítulo é ressaltado que a música é apresentada não só num sentido convencional, mas também os ruídos do cotidiano, da natureza e de nossos corpos. E que o professor pode levar o aluno a perceber que seu corpo é um elemento base para se criar sons e músicas.

O ensino musical multicultural é uma das discussões, em que é defendido o estudo de todos os tipos de músicas de diferentes culturas. O professor deve valorizar todos os grupos étnicos encontrados em sala de aula, pois cada um destes tem a singularidade no desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão. Como podemos ver no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e

oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, p.32)

Acrescentar a música no cotidiano escolar não basta apenas cantar ou ouvi-la, mas sim, sentir. Lembrar sempre que ela, assim como todo o resto, evolui e cresce com a tecnologia, mostrando a necessidade de aceitar respeitar sua época, meio social e lugar, como também instrumentos e ritmos de todas as culturas.

No contato com outras culturas, reafirmamos o percurso histórico e consciente de quem somos para análise de nossa vivência. O domínio de outras formas de conhecimento não tira nossas raízes, mas assegura o acesso a esse pensamento crítico e permite estabelecer outros modelos de sociedade. Isso significa ouvir sons e escutá-los, percebê-los sem julgá-los, apreciando-os por sua forma e textura, sem preconceitos. (BRASIL, 1988, p.33)

Segundo as autoras acima citadas, em 1963 surge o “Manifesto Música Nova”, que pretendia trazer os alunos ao domínio maior da música contemporânea e à integração com a pesquisa, pois, anteriormente ela já havia chegado em 1946 com o “Manifesto Música Viva”, onde quebrava a idéia conservadora até então imposta.

Houve, então, ainda de acordo com as autoras, uma lei em que se torna obrigatório o ensino da educação artística nas escolas regulares, trazendo uma proposta integradora das artes como contribuição à formação geral do indivíduo. Porém, a preocupação maior naquele momento era capacitar os professores para tal função, e só depois no ano de 1990 que surge a pós-graduação e o debate do que fazer para melhorar o ensino da música nas escolas.

Hoje, os professores, mesmo sem formação musical possuem uma base de conhecimento para trabalhar com as crianças devido a implantação destes nos cursos superiores, como veremos nas pesquisas.

A música nos Parâmetros Curriculares Nacionais

O Referencial Curricular para a Educação Infantil apresenta exemplos de como trabalhar a música com crianças de 0 a 6 anos de idade, trazendo para os professores a melhor forma de lidar com objetos e estímulos que ajudam na percepção sonora. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ajuda professores nas séries iniciais que integram a música como uma forma de educar no cotidiano escolar.

Assim como muitas manifestações culturais, a música também é reconhecida nos meios de comunicação como uma diversidade social. Esta diversidade deve ser trabalhada em sala de aula, dando espaço para que o aluno se expresse através dela e também conheça outros tipos de obras que abram um leque para o conhecimento e apreciação de outras culturas.

Como vemos no PCN (1997,p.75), a composição, improvisação e interpretação são os produtos da música. Logo, esta composição é feita a partir de elementos naturais, ou não, podendo considerar produtos básicos como a duração, altura, timbre e intensidade. A interpretação é considerada importante na aprendizagem, pois ela ajuda a construir conhecimento em música, já a improvisação, numa liberdade de criação reconhecendo seus limites.

Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula. (BRASIL,1998, p.76)

As canções em seus benefícios sejam para lazer ou profissionalmente, transferem para todos a mistura de ritmos, épocas e culturas diferentes criados ao longo do tempo, relíquias que se evoluem junto com a humanidade e suas tecnologias.

A aprendizagem dessa arte em sala de aula tem grande valor, seja fazendo uma batucada ou compondo uma melodia. O educador deve mostrar esse valor trabalhando com seus alunos músicas da comunidade, de todos os estilos, favorecendo o interesse e o desenvolvimento destes, tornando-os sensíveis para apreciar e respeitar outras culturas. Não só em eventos ou sala de aula, mas em geral, a escola também deve contribuir para o enriquecimento do conhecimento musical destes alunos, como podemos ver:

Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL, 1998, p.77)

Antes de falar, a criança aprende aos poucos os sons que a rodeia por imitação destes, e até inventando novos, descobrindo o que é capaz de fazer com seu corpo. Quando um pouco maior, pode através da brincadeira imitar sons, como o barulho de um caminhão, campainha, telefone, etc., até conseguir cantar músicas mais complexas. Sendo assim, durante todo esse processo, ela consegue cada vez mais desenvolver sua comunicação e expressão através da brincadeira. Todo tipo de jogos e brincadeiras favorece a criança na linguagem musical e pessoal:

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical. (BRASIL, 1998, p.72)

Desde a pré-escola a criança cresce ouvindo músicas para todo tipo de atividade, seja para comer, dormir, brincar, tomar banho, lavar as mãos, etc., porém todas elas têm sua contribuição para o desenvolvimento dos pequenos, como vemos no Referencial Curricular Nacional para a Ed. Infantil, citando que “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados”(1998, p.48).

Na educação infantil, os conteúdos trabalhados em sala de aula não estão direcionados ao ler e escrever, mas sim, interpretar e descobrir novas possibilidades de sons. O educador infantil, como a maioria, que não tem uma formação específica em música pode, segundo Referencial Curricular Nacional para a Ed. Infantil (1998, p.67),

começar por si mesmo uma educação musical, como sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O processo de aprendizagem e a influência da música

Rosa (1990) fala sobre a música na escola e nos deixa a informação de como ocorre o processo do ensino e os impactos durante o aprendizado. Grande parte de seu livro mostra uma seqüência de notas e letras de músicas infantis, com a intenção de contribuir com o professor, podendo ser usadas em sala de aula, porém, considerando o nível de aprendizagem dos alunos.

Consideramos o capítulo três como foco principal. Nele são apresentados os objetivos principais da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem musical na criança. Aqui a autora faz-nos ver as variadas áreas da educação em que podemos trabalhar a música:

O educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação: Comunicação e Expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos sociais, Ciências e saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes, unindo o útil ao agradável. (ROSA, 1990, p. 21).

Um exemplo mostrado pela autora é na área matemática, onde canções podem proporcionar benefícios como a exploração do ambiente, a intimidade com a linguagem de confronto (maior/menor, alto/baixo, longe/perto, cheio/vazio, leve/pesado), etc.

Rosa (1990) nos lembra que, não só em ambiente escolar, mas, em outros espaços, esta linguagem, é estudada e analisada em diferentes aspectos: como terapia, como relação importante entre certos comportamentos da sociedade e consumismo, com recursos de comunicação de massa, como meio de sensibilização na educação de deficientes auditivos e como auxiliar em psicoterapia.

Esta linguagem, além dos benefícios oferecidos através de estudos, naturalmente, favorece o homem em seu desenvolvimento, como em sua formação pessoal, cultural e social. Como nos afirma a autora:

As atividades musicais contribuem para que o indivíduo aprenda a viver na sociedade, abrangendo em seus aspectos comportamentais, como a disciplina, respeito, gentileza e polidez e aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos, tais como os relativos e datas comemorativas, as noções de higiene, as manifestações folclóricas e outros. (ROSA, 1990, p. 22).

Sendo assim, cabe ao educador trabalhar a interdisciplinaridade, aproveitando este aprendizado para favorecer outros tipos de assuntos relacionados. A aprendizagem do homem em relação à música ocorre com melhor desenvolvimento, segundo a autora, quando ele ainda é bem novo, onde há maior capacidade de invenção e de criação musical.

Aquele educador que está disposto a extrair da criança toda sua capacidade de imaginação e criatividade, sabe que não é extremamente necessário obter uma formação especializada ou até mesmo instrumentos sofisticados, muitos obtêm sucesso criando seu próprio instrumento em sala de aula, não deixando de priorizar o principal, a voz e o corpo.

Quando a criança vai para a pré-escola, uma das coisas mais prazerosas é o cantar. Assim como as brincadeiras, as músicas, cantigas de roda, não estão ali apenas para ocupar o tempo, mas sim como uma forma educativa e que, por sinal, muito importante para a fase em que se encontram.

As cantigas de roda têm grande valor educativo, pois favorecem diversos aspectos do desenvolvimento infantil, facilitando a socialização, a coordenação visomotora, a percepção visual, o raciocínio lógico e a linguagem verbal. (ROSA, 1990, p. 86).

Estar sempre atento ao que ocorre na sociedade em que atua é muito importante, ainda mais para os menores, pois assim facilita seu aprendizado. As cantigas de roda, músicas populares, e outros, escolhidas para trabalhar, sempre devem fazer parte do contexto daquela sociedade seja para crianças ou adultos.

3 Metodologia

A pesquisa realizada

Como método de coleta de dados teóricos foi utilizado a leitura estrutural de textos acadêmicos que contribuem para o tema, e para coleta de dados em campo foi utilizada a observação e entrevista.

Realizamos a entrevista com professores, para que desta forma pudéssemos conhecer mais objetivamente a opinião dos profissionais, como realmente eles pensam e como utilizam a linguagem musical.

Uma das formas mais comuns de registrar uma entrevista são as anotações. Segundo as autoras, Ludke e André (1989, p.37), apesar das dificuldades em usar esse meio, as anotações são necessárias para demarcar pontos positivos e negativos. E para a realização desta pesquisa utilizamos esse método como indispensável para o nosso trabalho. Ludke e André (1989, p.26) falam que tanto quanto a entrevista, a observação é importante para a realização de pesquisas, e que a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um fenômeno. Sendo assim, nas observações feitas em salas de aula foram analisadas as formas como os professores atuam, no ensino fundamental, com a música.

4 Resultados e discussão

A entrevista realizada foi desenvolvida com professores de diferentes séries do ensino fundamental, de três escolas. A partir de questões, o objetivo é saber como e quando a música é trabalhada em sala de aula.

Com a colaboração dos professores a partir deste questionário temos a noção do que se passa, mas não de forma generalizada, nas unidades escolares do município de Hortolândia.

Através destas podemos dizer que a música ainda depois de tanto tempo e de tantos estudos sobre seus benefícios é pouco utilizada para o desenvolvimento em sala de aula. A maioria dos professores usa tanto para saudações em sala de aula como para a interpretação, e ainda encontramos, também, aqueles que fazem dela um instrumento de distração, lazer.

Dentre vários benefícios, os educadores geralmente a utilizam na prática pedagógica para discussões, interpretações e saudações. Como sabemos o mais simples ato, mesmo que seja pouco, mas que tenha um objetivo, será sempre bem vindo para a aprendizagem tanto das crianças como dos adultos.

No olhar pedagógico dos educadores aqui entrevistados, observamos que cada um tem uma visão diferenciada quanto ao que se espera dos benefícios da música em geral, porém, todos declaram o que realmente pode se esperar com este trabalho. Assim sendo, podemos destacar estes benefícios como: identificar sons e suas variantes, ritmos, linguagem como um todo, desinibição, melhoria na audição, desenvolvimento dos talentos dos alunos, respeito, interação entre eles e trabalho em grupo.

Nota-se ainda pela observação que não é fácil para educadores em geral trabalhar a música, ainda mais quando não se tem apoio material. Das professoras em questão, entrevistadas e observadas, a dificuldade não está no material, mas sim, no comportamento durante a atividade, escolha de repertório, questões culturais (gostos por letras do cotidiano), despertar para novos contextos musicais. Para outros, não passa de prazer tanto para professores como para alunos, assim afirma uma das professoras:

“Trabalhar com música é prazeroso. A crianças gostam muito. Portanto não existem dificuldades. Basta ter um planejamento e disposição para trabalhar com a música”.

Não só em sala de aula, mas como um todo, a escola deve incentivar o aluno à arte em geral. Existem alguns projetos envolvidos nas escolas de Hortolândia que trazem aos alunos, em horários opostos de aula, atividades culturais como jogos, dança, esportes, etc. Porém, a escola em si oferece o trabalho com música somente quando é tocado o Hino Nacional, Hino de Hortolândia, festas e datas comemorativas.

Não só nas questões, mas também na observação pode-se perceber a mudança de comportamento tanto dos alunos quanto do professor. A música proporciona a todos um ambiente diferente do habitual, mesmo que seja por pouco tempo, trazendo para todos interação, atenção, assim como também alegria e disposição.

5 Considerações finais

Pudemos ver no decorrer desta pesquisa o quanto a música está envolvida na educação, mesmo que seja por um tempo curto dentro da sala de aula, porém, não só na escola, mas em todo o contexto do aluno.

Em seus benefícios, o professor aproveita o máximo que pode, trazendo o aluno para uma visão ampla totalmente diferente do que ele tem sobre o mundo que o rodeia, sendo este mundo com menos preconceitos e mais conhecimento de forma prazerosa.

Muitos professores não possuem qualquer formação ou habilidade para a música, mas adota ela como uma forma de abordar diversos assuntos, deixando mais claro e interessante suas aulas, beneficiando a todos.

De qualquer forma o professor tem o dever de fazer com que o aluno cresça, não como um profissional propriamente dito, mas, aquela pessoa que possa no mínimo interpretar e respeitar outras formas culturais.

Infelizmente, o habito de usá-la geralmente acaba no final do ensino fundamental I, sendo esta usada somente em aulas de língua estrangeira ou comemorações.

Referências

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.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF, 1997. v.1-10.

FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos/ Sueli Ferreira (org). 4. Ed. Campinas, SP: papirus. 2001. 224p.

HOWARD, Walter. A música e a criança/Walter Howard; [tradução de Norberto Abreu e Silva Neto.]. 5.ed. São Paulo: Summus, 1984.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Coleção: Temas básicos de educação e ensino.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p. 79-114.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para a pré escola.1 ed.São Paulo, SP: Ática.1990.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Telma Adriana Jocarelli⁵⁴
 Claudia Fabiana O. Gaiola⁵⁵

“Toda criança é criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum”.
 Herbert Read (1966:17)

Resumo

Este trabalho tem como pressuposto o ato de desenhar como agente importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e antecede ao processo da aquisição da escrita e da leitura. Neste sentido, se apresenta considerações teóricas que sustentam a importância que tem cada gesto e movimento elaborado pelas crianças, na fase da educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil, desenho, linguagem, desenvolvimento.

Abstract

This work is the assumption the act of drawing as an important agent for the cognitive, affective, emotional and most importantly, prior to the acquisition process of writing and reading. In this sense, we present theoretical considerations that underpin the importance that every gesture and movement are produced by children at the stage of early childhood education.

Keywords: early childhood education, design, language, development

1 Introdução

O desenho tem sido uma forma de comunicação desde a antiguidade, em que os homens primitivos imprimiam suas marcas nas cavernas e, através das imagens e símbolos, representava o seu dia a dia, deixando registrada sua história. A expressão do desenho é então, antiga e efetiva ao ponto de atravessar as fronteiras temporais, espaciais e acompanha todo o desenvolvimento humano [1].

Desta forma, o desenho pode ser entendido como uma forma de linguagem que está presente em toda a sociedade e perpetua culturas através das gerações, tornando-se forma de comunicação universal, respeitando todo o contexto histórico e social de onde está inserido.

Portanto, ao desenhar a criança se expressa, se comunica, transporta para o papel ou para qualquer material usado seus pensamentos e suas idéias, reafirmando a primitiva forma.

Como afirma Junqueira Filho [2] quando expressa que a linguagem tem um significado para todas as realizações humanas, considerando o desenho um sistema de representação de sentidos, que contribuiu para compreender a passagem da vida pela terra.

A criança aprende ainda sobre sua própria humanidade, na medida em que, ao desenhar, a criança está realizando – reafirmando e atualizando – algo ancestral de

⁵⁴ Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades Network. tjocarelli@hotmail.com

⁵⁵ Fonoaudióloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Gestão Escolar, professora no curso de Pós Graduação em Educação das Faculdades Network e Coordenadora Pedagógica do Colégio Network, fabiana@nwk.edu.br

sua humanidade: a capacidade e a necessidade dos seres humanos de se deixarem em marcas. Foram os seres humanos que inventaram o desenho e, ao fazê-lo, puderam dizer algo de si por meio de imagens, puderam se ver representados graficamente em aspectos de sua humanidade; deixaram-se em marcas que contribuíram para a produção de sua humanidade, de sua história; que contribuíram para a demarcação, comunicação e significação de sua passagem pela vida, pelo planeta Terra, pelo mundo [2].

É importante ressaltar que a criança se apropria dessa linguagem antes mesmo de dominar a escrita e a leitura, sendo que os rabiscos e os desenhos são as primeiras formas de expressão gráfica da criança, tornando-se instrumento de comunicação acompanhado por gestos e falas. É percebido inclusive que muitas vezes os desenhos constituem suplementos de representação gestual e ao desenhar elas indicam o que desenharam e o lápis acompanha o gesto auxiliando na representação [3]. É importante expor ainda que a produção é prazerosa para a criança.

A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. Aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer. [4]

Através do desenho a criança desenvolve a imaginação, desperta a curiosidade aprimora suas capacidades, expressa, envolve e desenvolve afetivamente e mentalmente, externalizando sentimentos e pensamentos [5].

Assim, a linguagem do desenho é compreendida neste estudo como um instrumento de grande valor em sua forma de comunicação, expressão e produção da arte como forma espontânea, imaginativa e simbólica, como pode ser observada nos desenhos coletados durante o período letivo de 2011, de uma turma de maternal, num recorte cotidiano da construção gráfica de crianças de 3 e 4 anos.

2 Referencial Teórico

O desenho como instrumento de linguagem

Considera-se o desenho como um signo e de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [6] estes signos constituem-se historicamente possibilitando ao homem dar significado a seu mundo. Nessa perspectiva a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve proporcionar as crianças um espaço de apropriação dessa linguagem, fase essa que ela desenha com prazer, como se o lápis em sua mão fosse um objeto mágico, tornando o ato de desenhar uma brincadeira prazerosa [4].

Para Derdyk, “o signo gráfico é resultante de uma ação carregada de uma intencionalidade, ainda não totalmente expressa. O olho, expectador dessa conversa entre a mão, o gesto e o instrumento, percebe as formas” [1], ou seja, o desenho ao ser considerado como um signo, possibilita que este seja entendido como linguagem gráfica, representada por meio de traços e formas, permeada por brincadeiras, vivências, descobertas e exposição de idéias. Ela [1] enfatiza ainda a relevância dos desenhos para a elaboração da representação mental, concepção de conceitos, significações e evolução das capacidades semióticas.

É importante ressaltar que existe uma conexão entre o desenho e a criança que desenha que acontece de maneira individual, onde cada criança tem sua forma de expressar e de se comunicar e aquilo que não é falado aparece ali, impresso (suas fantasias e seus desejos), subjetivamente, como concluem Ferraz e Fusari:

“Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações das sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção [7].”

Contudo, vale ressaltar, que isso só é possível quando o educador, que tem um papel fundamental nesse processo, permite que a criança se expresse de maneira livre, impedindo exercícios de prontidão que estanque o seu desenvolvimento.

O ato de desenhar é tido como uma capacidade simbólica que exprime situações observáveis e também situações do imaginário, onde a criança absorve a realidade e externaliza nos desenhos os frutos que internalizou. De acordo com Ferraz e Fusari:

A criança em atividade fabuladora ou expressiva participa ativamente do processo de criação. Durante a construção ela se coloca uma sucessão de imagens, signos, fantasias (...) importantes para o conhecimento da produção da criança e evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e de seu mundo. Para a criança, essa linguagem ou comunicação que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com o seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento da realidade [7].

A relação de quem? da criança com o mundo real acontece e faz com que ela cria e recria significados e cada vez mais potencializa suas capacidades e isso possibilita com o tempo que os desenhos vão ganhando formas e estilos, tendo características próprias que revelam o local e a época histórica em que vivem e as oportunidades de aprendizagem que lhes foram atribuídas [6].

Assim, a evolução dos desenhos das crianças, não pode ser considerada como um processo baseado em um treino motor, mas num processo de constituição e construção de instrumentos de comunicação e expressão que vão evoluindo à medida que a criança se desenvolve.

De acordo com Piaget [*apud* 8] o desenvolvimento infantil passa por estágios e é no período simbólico que o desenho torna-se uma manifestação semiótica que evolui juntamente com o desenvolvimento cognitivo, então, os processos de imagem mental dependem da percepção e conceituação dos objetos.

A evolução do desenho juntamente com a criança é um processo gradual, que está intimamente ligada a participação da maturação da percepção motora, sensorial e também cerebral, enquanto isso acontece, a criança vai sendo capaz de modificar, através das novas imagens mentais que construiu, sua visão de mundo.

O desenho também estabelece um elo entre o desenvolvimento emocional e cognitivo, em que o desenvolvimento cognitivo não está vinculado apenas à maturação das estruturas endógena, mas atrelado as modificações dos esquemas mentais que se dá a partir da interação do sujeito com o mundo, o uso dos instrumentos e materiais para tal realização que envolve o uso de um sistema de signos complexos, produto de um exercício mental, emocional e intelectual.

Outras condições para o desenho são destacadas por Vygotsky [9], que é a fase precursora da escrita, sendo responsável por representar graficamente a passagem do gesto à imagem, ou seja, a criança reconhece o que desenhou e verbaliza sua ação, e ao expressar-se verbalmente ela identifica o que grafou e faz associações com os símbolos gráficos presentes em sua memória e percebe suas similaridades.

Segundo Vygotsky [9] há um “certo grau de abstração” na ação da criança que desenha e expressa os conteúdos da sua memória. A linguagem verbal é a base da linguagem gráfica constituída pelo desenho. Ele afirma que o desenvolvimento da linguagem escrita, embora distintos deve estar unificado aos momentos de brincar e desenhar, “...que o brinquedo de faz-

de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado...” Sendo assim, “...brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita.” [9]

Estágios do desenvolvimento do desenho infantil

As fases do desenvolvimento infantil são apontadas por diversos autores entre eles se destacam Lowenfeld [10] e Luquet [11].

Lowenfeld [10], as classifica em quatro estágios, sendo eles: Estágio das Garatujas, Estágio Pré-Esquemático, Estágio Esquemático e Estágio do Realismo.

Tabela 1. Fases do desenho segundo Lowenfeld.

Estágio das Garatujas: Caracterizado como o primeiro estágio, este acontece aproximadamente dos dois aos quatro anos, nesse período a criança faz rabiscos desordenados, ao acaso. Aos poucos ela vai percebendo o controle dos traços e os rabiscos vão tomando forma, nessa fase ela explora o seu corpo e o espaço, como se fosse uma brincadeira.
Estágio Pré – esquemático: Este tem início por volta dos quatro anos e estende-se até aproximadamente aos sete. Nessa fase a criança já tem a perspectiva de representação do real, as figuras, formas e objetos aparecem de maneira mais ordenada, embora haja ainda a variação nos tamanhos.
Estágio Esquemático: Esta fase tem início por volta dos sete aos nove anos e neste momento a criança desenvolve o conceito da forma e seus desenhos simbolizam o seu meio.
Estágio do Realismo: Este acontece dos nove aos doze anos, nesse estágio o simbolismo é mais evidenciado, a criança projeta suas produções e tanta realiza-as o mais próximo daquilo que ela vê, é um período em que a imaginação é deixada de lado e o que interessa é a aproximação do desenho com o real.

Luquet [11] classificou as etapas do desenho como, Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Virtual.

Tabela 2. Fases do desenho segundo Luquet.

Realismo Fortuito: Os traços das crianças aparecem sem um objetivo específico, porém ao observar ela percebe semelhanças entre seu - o desenho e objetos - sendo capaz de nomeá-lo. Nessa fase, ao perguntarmos o que desenhou ela dirá o ocorrer do momento, tanto pode ser um carro, como uma árvore.
Realismo Falhado: Essa fase se caracteriza pelas tentativas de reprodução do objeto, em que a criança começa a perceber a forma dos objetos e ao desenhá-lo vai tentando cada vez mais aperfeiçoar seus traços com o real, embora desproporcionais, pois suas estruturas psíquicas e motoras estão em desenvolvimento
Realismo Intelectual: Nessa fase os desenhos já apresentam elementos semelhantes ao do objeto, a criança desenha não o que vê, mas o que sabe. Há uma coordenação entre as formas, o espaço e a cor que estruturam o desenho.
Realismo Virtual: Essa fase caracteriza-se pelos elementos visíveis do objeto, a criança faz críticas ao que desenhou, e atributos do seu convívio social e cultural aparecem em suas produções, assim como o papel decorativo e realista nas cores.

Assim, no primeiro momento a criança não registra de forma convencional, apesar de nomear seus desenhos, mas ao manusear algo para desenhar é que inicia-se o controle visual do traçado, dos movimentos circulares e de vaivém, que são marcados pelas mudanças

bruscas de direção do lápis, que evidenciam o prazer pela repetição e a aceleração dos movimentos e a criança, por sua vez, associa os gestos com os traços desenvolvendo sua atividade mental [12].

3 Metodologia

A coleta dos dados do presente trabalho se deu através da pesquisa de campo em forma de observação e experimentação. As atividades apresentadas aconteceram ora por intervenção e orientação da professora, ora por desenhos livres, assim era esperado observar a ação da criança sobre o papel, sua oralidade ao desenhar, a composição dos objetos e sua expressão gráfica. Desta forma, foram selecionadas as produções de cinco crianças de idade entre 3 e 4 anos, produzidas em diversos momentos.

4 Resultados e discussões

Como pode ser visto nos desenhos representados da figura 1 e 2 de crianças de 3 a 4 anos, numa proposta de atividades com animais que vivem na água, usando ilustrações e questionamentos. Para a produção foi oferecido além do papel, o lápis, giz de cera e canetinhas, eles poderiam escolher qualquer um desses materiais para produzirem.



Figura 1. Criança de 3 anos e 9 meses. Este é o tubarão oh, sabe onde ele mora? Mora lá lá longe. (fala da criança ao desenhar após atividade de apresentação dos animais que vivem na água).

Na figura 1 é possível perceber a espontaneidade da criança e a simplicidade em seus traços, não há em nenhum momento a preocupação com o aperfeiçoamento das formas e a comparação com uma figura convencional. Há sim a interação entre eles, um perguntando para o outro sobre o que desenhou e mostrando o seu desenho para o colega.

Essa interação é vista como extremamente importante, pois é a partir dela que a criança vai adquirir um olhar diferenciado para suas próprias produções e vai elaborando suas concepções de objeto e símbolos, sendo convidado a observar e participar a todo o momento, como é orientado por Vasconcelos e Jesus [13] nos orienta:

A escolarização, em tese, potencializa situações nas quais a criança possa desenvolver-se de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico, pois o contato com colegas e professores, a depender do trabalho pedagógico, pode ser extremamente enriquecedor, já que o tempo toda a criança é convidada a ver e pensar sobre as produções alheias e as suas próprias ações gráficas. [13]



Figura 2. Criança de 3 anos de 9 meses. Olha o mar, ele ta nadando. Quem está nadando? O peixe. (virou a folha e no verso fez outro desenho) ele foi pra casa dele.



verso da figura 2.

As fig 1 e 2 correspondem a crianças da mesma idade e suas particularidades em representar aquilo que lhes foi pedido. Conforme Sans [14], “mesmo contendo semelhanças nítidas, isso se processa de modo pessoal, pois sempre prevalece o caráter criativo de cada uma”. Na figura 1, pode-se observar que os traços são caracterizados por movimentos de vaivém e em alguns momentos os traços aparecem trêmulos e incertos. Na figura 2, o desenho caracteriza-se por movimentos mais controlados, apresentam-se círculos e traços mais seguros, porém ao verbalizarem o registro transformam o próprio pensamento em ação e é possível verificar que a criança está fiel ao seu pensamento, mantendo seu propósito, mesmo que este não esteja representado de forma convencional.

De acordo com Greig [12], algumas crianças nessa idade conseguem apresentar um desenho mais elaborado antes de atingirem a maturidade necessária para o fechamento da figura, isso porque a concepção e a precisão seque um compasso diferente. Desta maneira é muito importante ressaltar o respeito às diferenças entre as crianças, que implica na singularidade de cada um.

Nesta fase pode-se considerar o desenho uma idéia de representação, já que ao desenhar antecipa o que quer representar e através da oralidade diferencia suas produções. Os riscos apesar de aparecerem repetidos, indicam a apropriação do repertório de formas. Assim, essas atividades não devem ser contidas e nem desencorajadas, pois enquanto exploram o papel e o lápis descobrem que podem fazer vários tipos de traços e assim adquirir maneiras de desenvolver vários traços e formas [15].

O desenho (figura 3) a seguir e o da figura 1 acima, são de autoria da mesma criança, no entanto agora esta criança está com idade de 4 anos e 2 meses.



Figura 3. Criança de 4 anos e 2 meses. Pista Hot Weels. O carro vai assim, vruummmm... vruummmm!

Observa-se que ao desenhar a pista de corrida, a criança avançou nos aspectos motores, visuais e espaciais, devido a sua maturação global da estrutura motora, a expressão forma e figura apresentam uma exploração mais consciente e mais segura do espaço. O desenho livre trouxe à oportunidade de a criança desenhar algo que faz parte de seu cotidiano e que lhe dá prazer, como a corrida de carros em desenho animado assistida na televisão provavelmente em casa. Seus desenhos adquirem atitude de jogo simbólico, representando aquilo quer contar, imaginar.

Ainda em formas circulares e vaivém, que pode ser confundida com a fase inicial da garatuja, ele representa o carro em alta velocidade. As formas estão mais estruturadas e há a preocupação com a utilização do espaço, mesmo que não haja uma base inicial.

Depois da fase da garatuja a criança é capaz de estabelecer com mais precisão diferenças e semelhas entre os objetos e verbaliza de forma mais explícita sua intenção em suas produções. “Esta verbalização, vinculada à intenção representativa e ou aperfeiçoamento da forma, é o verdadeiro passo para um grafismo maduro” [apud 16].

No desenho abaixo (figura 4), a criança de 4 anos e 1 meses, fez menção a todos que desenhou. Conforme orienta Derdyk [1], o círculo elevado ao estatuto de forma fechada, de corpo de objeto, ganha importância. Gera a noção de autonomia, atribuindo a cada signo gráfico um sentido de permanência.

A criança tem uma linguagem própria, ela confronta sua relação social e seu cotidiano, representando situações de seu mundo exterior desenhando pessoas e atribuindo significado à figura representada. Como podemos ver em outras figuras, não se pode homogeneizar as criações e seus autores, visto que cada um possui suas características próprias sejam elas precoce ou não.



Figura 4. Criança de 4 anos e 1 mês. - Vimos o arco Iris, - Quem viu? – Eu, a mamãe, o papai e a vovó.

Nesta produção, o social dessa criança está intimamente envolvido em seu desenvolvimento, a lembrança de um passeio e a imagem do arco-íris, fixaram em sua memória, sendo capaz de algum tempo depois, representar graficamente aquilo que lhe marcou. O real e o imaginário se envolvem, entrelaçando-se em sua mente criativa e através do desenho representados por símbolos ele conta sua experiência.

A imaginação desenvolve-se gradualmente e está vinculada a realidade significativa conforme nos indica Ferreira [17]:

“Ela cria figurações para representar os objetos que lhe transmitem sentido e essas mesmas figuras criam novos campos de realidade. (...) A imaginação é uma atividade mental que se desenvolve gradualmente e está vinculada com a realidade significativa.”

Ao imaginar a criança transporta para o real aquilo que conhece e que vivenciou, assim ela evolui de forma individual. É possível, desta forma, visualizar que é de relevância o educador permitir esse processo de desenvolvimento e saber reconhecê-lo como inerente a infância.

Observa-se no desenho abaixo, que o autor reproduz em meio a seu desenho letras espontâneas que já fazem parte do seu repertório de imagens. Ela verbaliza ao desenhar placas que dizem para onde vai o trem. Provavelmente esta foi uma situação vivida.

Assim, pouco a pouco a criança ira descobrindo o valor da escrita e sua função social, e em seus registros há a impressão dessa forma de comunicação. A hipótese da escrita não aparece como um instrumento de registro para a memória, elas aparecem independentes como um signo auxiliar para expor uma idéia de comunicação por meio de figuras simbólicas já na concepção de signo gráfico tendo um significado pessoal, encaminha-se ai, o processo da escrita.

O desenho faz a interface da criança com o real. “A criança não desenha no sentido abstrato. O que faz provém da realidade, do que conhece, transmutando o real imaginariamente, [14].”.

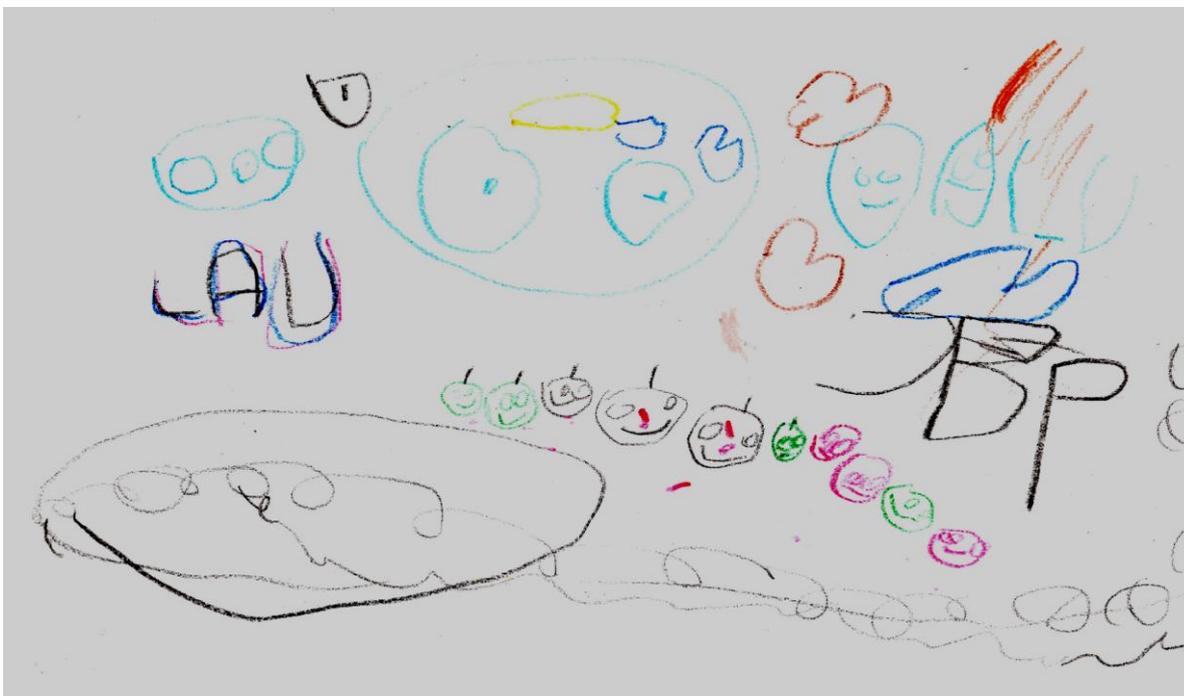


Figura 4. Criança de 4 anos 3 meses. - Estamos passeando de trem, todo mundo!

5 Considerações finais

Uma das primeiras manifestações espontâneas da criança é o ato de desenhar, seus traços surgem sem a necessidade de regras, ela não faz cópias apenas desenha aquilo que conhece e imagina. É na relação com o meio que a criança se desenvolve e o desenho é uma forma singular de representação daquilo que ela tem vivenciado.

Assim, pode-se dizer que os desenhos infantis não são meros rabiscos, mas sim, traços que aparecem inicialmente iguais porém cheios de significações e através dessas atividades intencionais a criança expressa sua “visão de mundo”, envolvendo-se no desenvolvimento de suas estruturas cognitivas e afetivas.

É preciso olhar com mais afinco essas produções infantis que precede a fase da escrita alfabética, elas constituem um processo de comunicação e expressão. O ato de desenhar é importante para que a criança constitua conceitos dos objetos que a rodeia e estabeleça relação entre significados e significantes.

Desta forma, enfatizo novamente que o educador tem seu papel de facilitador e mediador dessas condições de aprendizagens, sustentando e valorizando a liberdade de expressão de cada indivíduo.

Referências

- [1] DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- [2] JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

- [3] LEONTIEV, Alex N., LURIA, Alexander Romanovich, VIGOSTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** – 8ª Ed. -São Paulo –SP. Ícone, 2001
- [4] DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 3ª. Ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- [5] READ, Herbert. **A educação pela arte.** Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo. SP: Martins fontes, 2001.
- [6] BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- [7] FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo.;FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.
- [8] PEREIRA, Laís de Toledo Krücken. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso.**
Acesso em 22 Ago 2011. <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>
- [9] VIGOSTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- [10] LOWENFELD, V. **A criança e sua arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- [11] LUQUET, G.H. **O desenho infantil.** Porto: Livraria Civilização – Editora. 1969.
- [12] GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [13] JESUS, Emiliano Gonçalves, VASCONCELOS, Patricia Cerqueira . **O Pré desenho em crianças - Uma análise do desenvolvimento bio-motor.** - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Letras e Artes
- [14] SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas.** 2ª Ed. – Campinas. SP : Papyrus, 1995. Coléção Ágere.
- [15] COX, Maureen. **Desenho da Criança.** 3ª Ed. – São Paulo.SP – Martins Fontes, 2007.
- [16] MARTINS, M. (2007) **A evolução do grafismo e a escrita alfabética em crianças de dois a seis anos.** In, V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). A Unicidade do Conhecimento. Évora: Universidade de Évora.
- [17] FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da Criança.** Campinas SP. Ed. Papyrus, 1998.

DANÇA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES E PRECONCEITOS QUE A PERMEIAM

Thayse de Souza Martins⁵⁶

Resumo

Através de pesquisa bibliográfica enfatizando a dança no contexto escolar e observação realizada na disciplina de Arte no Ensino Fundamental I, este artigo apresenta as contribuições que este tipo de arte pode proporcionar na vida e no desenvolvimento do aluno, tanto no aspecto físico como emocional, social e cultural, assim como os preconceitos que surgem em seu desenvolvimento.

Palavras-Chave: Dança – Escola – Preconceito

Abstract

Through literature emphasizing the dance in the school context and observation made in the discipline of art in elementary school, this article presents the contributions that this kind of art can bring to the life and student development, both physical and emotional, social and cultural, as well as the prejudices that arise in their development.

Keywords: *dance – school- prejudices*

1 Introdução

Sempre fui fascinada por dança. Desde muito pequena participei de apresentações na escola, em muitas cheguei a organizar e liderar ensaios a convite das professoras.

Conforme fui crescendo, o gosto pela dança se desenvolveu, tanto que quando cursava o ensino fundamental II, minhas notas de educação física eram baseadas no meu desempenho como “dançarina”, pois nunca me atraí pelos demais esportes.

Cheguei a ser convidada por minha professora de educação física (e de Educação Infantil em outro período) para ensaiar seus alunos da escola municipal de educação infantil (EMEI) para dançar Country na festa junina. Foi uma experiência magnífica: ensinar o que gosto a alunos da série que pretendia trabalhar quando formada.

No segundo ano do curso de Pedagogia, em uma das aulas de Arte, estudamos o texto “Dançando na chuva e no chão de cimento” que, além da dança, tratava um pouco sobre a discriminação com o gênero do dançarino. Ao lê-lo lembrei-me de um colega que também adorava dançar e assim como eu, estava dentro de todos os eventos dançantes da escola. Por isso, era frequentemente discriminado pelos outros garotos que assistiam aos ensaios e apresentações e, por incrível que pareça, até algumas garotas participavam das brincadeiras de mau gosto.

A partir deste texto e outros que li apenas por curiosidade, decidi abordar em meu trabalho de conclusão a questão da dança como uma matéria específica no currículo da disciplina de Arte e Educação Física, visando conscientizar o leitor sobre a importância desta arte no processo educativo, seu valor cultural e social, e as contribuições que proporciona para a saúde em geral, como também as questões sobre preconceitos trazidos com ela, pensamentos pré- formulados e equivocados que as pessoas alimentam sobre a dança e quem dança.

⁵⁶ Thayse de Souza Martins: Aluna do curso de pedagogia, Faculdades Network, 4º ano, 2011, sob orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal. Endereço eletrônico: thayse.sm@hotmail.com

Assim, este artigo é fruto de reflexões para a elaboração de meu trabalho acadêmico e tem por objetivo apresentar uma investigação sobre o papel da dança na escola, suas contribuições nas diferentes dimensões do desenvolvimento humano, além de uma discussão sobre o preconceito existente na dança e contra os que dançam.

A dança

A dança é uma forma de expressão corporal, logo, dançar é uma forma de se expressar através de movimentos corporais.

Segundo Bortello e Saliba (2005, p.275), dança é uma sequência de gestos, passos e movimentos corporais com ritmo musical, dança esta que pode inclusive expressar estados afetivos. Desde a antiguidade a humanidade já tinha, por meio da dança, uma forma de se comunicar, assim percebe-se em desenhos de figuras humanas encontradas em cavernas durante pesquisas de historiadores.

De acordo com Ossoona (1988, p.42),

antes de ascender a um palco para fazer-se dança artística teatral, o movimento dançado foi primeiro transbordamento emotivo, manifestação desordenada dos temores, afetos, iras e recusas, sem outra organização que a imposta pela própria estrutura do corpo e sem outra particularidade, possivelmente, que uma apaixonada atração pelo ritmo.

O Homem primitivo, segundo Verderi (2000, p.35), ”dançava por inúmeros significados: caça, colheita, alegria, tristeza, exorcismo de um demônio, casamento, homenagem aos deuses, a natureza” e etc.

De acordo com a autora, no Brasil colonial a música brasileira seguia os padrões europeus, mas com as transformações sociais e políticas que ocorreram no final do século XIX, nossa música começou a emergir e ganhar um espaço de caráter nacionalista, brasileiro, com ritmos de influência africana, européia e ameríndia. Como dito por Ossoona (1988, p.43), o homem evolui e com ele a dança, tanto em seu conceito como na própria ação de mover-se e no desenho espacial. Esta forma vai revelando, através da história, a mutação social e cultural e a relação do homem com a paisagem, marco geográfico que lhe impõe distintos modos de vida.

Devido a essas mudanças, hoje em dia a dança varia muito de cultura para cultura, o que torna o Brasil um país com grande diversidade na área.

... talvez pareça até incoerente dizer que a dança precisa ser *ensinada* na escola se já faz parte do dia-a-dia de uma grande parte da população [...] não é essa concepção de dança que se pensa para escola, mas, sim, de como, pela aproximação e observação da dança e pela reflexão sobre ela, podemos pensar sobre nós mesmos. O que interessa como conteúdo da dança escolar são os elementos da linguagem criativa por meio do movimento. (FERREIRA, 2006, p.47).

Dança na escola

A criança ao ingressar na escola já traz, dentre outros, um conhecimento amplo de seu corpo, mas que na maioria das vezes ainda não foi despertado, trabalhado e, segundo Oliveira (2001) é importante que as pessoas se movimentem tendo consciência de todos os seus gestos.

Precisam estar pensando e sentindo o que realizam. É necessário que tenham a ‘sensação de si mesmos’, proporcionada pelo nosso sentido cinestésico⁵⁷ [...] normalmente desprezado.

⁵⁷ O sentido cinestésico possibilita a percepção do movimento ou repouso do corpo. Ele fornece informações sobre as posições relativas dos membros e outras partes do corpo durante os movimentos, e sobre as tensões musculares. Fonte: <http://angelitascardua.wordpress.com/os-sentidos/sentidos-de-posicao/>

De acordo com Marques (2007) a dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, e ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola.

Apesar disto, poucos educadores passaram a usá-la em suas aulas. Nossa educação infelizmente ainda possui traços tradicionais, e a dança, por trabalhar com aspectos criativos e transformadores e conseqüentemente imprevisíveis, ainda segundo Marques, assusta aos que foram moldados por esta didática tradicional.

Esse medo e insegurança também se deve para Marques (2001, p.54), ao fato de que:

O ensino universitário nessa área não vem sendo capaz de suprir as demandas do mercado, deixando em aberto as suas responsabilidades. Na prática, tanto professores de Educação Física, de Educação Infantil, professores formados em Pedagogia, Arte ou com Curso Normal vêm trabalhando com dança nas escolas, sem que tenham sido realmente preparados para isto.

Porém a dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos segundo um padrão técnico, e sim partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno. Perceber que, assim como para Rondinelli, a proposta de trabalhar a dança na escola é para romper com essa idéia de que dança é uma coreografia montada com passos feitos. A ênfase da dança na escola é o contexto, a educação corporal, cultura.

Podemos perceber a partir das atividades e orientações didáticas descritas nos PCNs, que o trabalho com as crianças devem partir de movimentos naturais como andar, correr, saltar, equilibrar, girar, rolar, pendurar, puxar, empurrar, deslizar, rastejar, galopar e lançar, o desenvolvimento da noção de tamanho, forma, agrupamento e distribuição, ou seja, atividades que ela desempenhe no dia a dia.

O professor precisa proporcionar atividades que estimulem a capacidade de solucionar problemas de forma criativa, que desenvolva a memória, raciocínio, autoconfiança e auto-estima, e sua relação interpessoal. Trabalhar ritmos e movimentos diversos: lentos, rápidos, simples, complexos, em tempos mais curtos ou longos, enfim, proporcionar situações diferenciadas para que os alunos tenham um aprendizado amplo

O espaço pedagógico, de acordo com Figueira (2008, p.01), deve ser planejado de forma a contemplar experiências significativas de inclusão, de respeito as diferenças, de educação da sensibilidade, da construção de valores capazes de questionar situações de inclusão e de inferiorização de uns em detrimento de outros; inclusive no que respeita as suas potencialidades expressivas.

Geralmente nas escolas, quando se fala em dança é somente para apresentações, festinhas, enfim, diversão. No espaço escolar a dança deve buscar capacidades motoras, físicas dos alunos, mas também a imaginação e criatividade, que favorece enormemente o processo de aprendizagem.

Recentemente, nas escolas estaduais de ensino fundamental II e ensino médio, iniciou-se o trabalho com um material denominado Caderno do Aluno⁵⁸. Tanto no Caderno de Arte quanto no de Educação Física há uma pequena parte tratando a dança, no primeiro tratando da parte histórica e da linguagem artística em si, comparação de estilos, e o segundo tratando dos movimentos, da parte motora, prática.

O material da suporte ao assunto, mas sozinho não o contempla como deveria,

⁵⁸ Material lançado no ano de 2009 pelo São Paulo Faz Escola, programa do governo do estado de São Paulo para melhorar o currículo das escolas públicas. Traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo.

Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOALUNO/ta/bid/1216/Default.aspx>

cabendo ao professor incrementar a aula, propor exercícios, trabalhos práticos para que os alunos vivenciem o que aprenderam. Já para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, não há, partindo do governo, um material específico que contemple atividades com a dança, cabendo ao próprio professor buscar estes materiais, inclusive estes têm maior liberdade para escolher o que realmente acharem pertinente aos seus alunos, e não algo imposto.

Antes, a educação dos alunos era restrita a mente. Deveriam ficar sentados e registrando tudo que o professor dizia. Hoje, segundo Verderi (2000, p.64), o professor deve considerar o corpo de seus alunos como um corpo em erupção, exalando sentimentos, expressões e participe do meio social do qual faz parte. Um corpo que transforma o mundo e está sensibilizado para tudo o que o cerca.

No início da idade escolar, cinco ou seis anos de idade, a alfabetização é o foco principal do trabalho com as crianças e as outras linguagens acabam sendo colocadas em segundo plano, sendo que essa é a idade mais apropriada para se iniciar o trabalho com a dança, onde as crianças são mais dispostas, curiosas, desinibidas e em sua maioria livre de preconceitos.

No Ensino Fundamental I, os PCNs priorizam a dança como linguagem artística, inclusive com conteúdos específicos, orientações e formas de avaliação. A parte tratada em Educação Física também acontece, mas geralmente ligada a outras atividades como jogos, ginástica, lutas.

Nas escolas particulares, em principal as de tempo integral, em sua maioria oferecem entre outras atividades, aulas de dança. Essas aulas, geralmente, são oferecidas em horários contrários das aulas, fazendo com que pareça uma atividade indiferente para a formação do aluno. O ideal seria que fosse colocada no horário regular de aula, mas o importante é que oferecem a atividade e mesmo que indiretamente sempre acrescentará algo de bom aos alunos.

Contribuições da dança

Brikmam (1989) em sua obra “A linguagem do movimento corporal”, tem como objetivo fazer perceber os aspectos físicos e psíquicos do corpo e suas inter-relações, pois ele é sempre capaz de gerar novas forças, mas no atual momento de nossa cultura, e por outros fatores, descuidamos muito desta maravilhosa máquina. Ela é utilizada muitas vezes, sem o conhecimento real do seu funcionamento, não dando importância as suas potencialidades.

Afirma que o corpo e o movimento formam uma unidade que trabalha por energia, que o corpo, o movimento e a energia formam um todo. Para o movimento saudável é necessário, como já dito, a consciência, é necessário que se conheça seu próprio processo individual para ajudar seu desenvolvimento, assim como também é necessário respeitar seu próprio tempo.

Na monografia escrita por Prado (2007), trata-se as contribuições da dança no desenvolvimento do aluno, não só do ensino regular como também do especial. Relata que a dança faz com que a criança aprenda a ter noção dos limites do seu próprio corpo, do espaço a sua volta, além de contribuir para o raciocínio, a coordenação motora e também benefícios à saúde.

Entre outras atividades diversificadas, a dança é uma grande aliada para a educação especial, já que geralmente estes alunos não aprendem de modo convencional, e sim através das coisas mais simples, como movimentar-se ao som de uma música.

A utilização da dança na escola além de estimular a apreciação pela arte e deixar as aulas mais divertidas e leves, permite serem trabalhadas, segundo Nanni (2003) as perspectivas espaço- temporais, em habilidades específicas que facultam às crianças a transição de experiências corporais para estimular a cognição e afetividade.

Como já dito o importante não é a performance em si, a técnica. A dança está

associada as mais simples ações do dia-a-dia dos alunos: correr, pular, andar, como visto nos PCNs, e são daí que devem partir as atividades.

Na visão de Nanni (2003, p.80):

Unidades como saltos físicos, corridas, passo e movimentos variados, partindo do simples ao complexo permitirão o aspecto motor integral do corpo. O desenvolvimento psicomotor das danças se processa pelas reações e os movimentos que exigem a colaboração simultânea de vários segmentos do corpo (pés, pernas, mãos, braços, tronco, cabeça) em movimentos assimétricos opostos, mais complexos que os habituais.

Além do aspecto motor, a dança desenvolve os sentidos (tato, visão, audição) assim como o cognitivo (raciocínio, coordenação, ritmo) e o afetivo, afinal as danças também são realizadas em grupos, desenvolvendo a relação interpessoal, o respeito, a cooperação e etc.

Como citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997, p.68), nas atividades coletivas, as improvisações em dança darão oportunidade à criança de experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros. Nessa interação poderá reconhecer semelhanças e contrastes, buscando compreender e coordenar as diversas expressões e habilidades com respeito e cooperação. Além disso, a dança também desenvolve a relação intrapessoal, a habilidade de estar bem consigo mesmo, pois é esta a sensação ao fazer algo que se goste.

Como qualquer outra arte, a dança estimula a criatividade. É necessário dar oportunidade para que o aluno crie coreografias utilizando movimentos que aprendeu durante as atividades ou mesmo que tenha criado, percebendo os limites de seu corpo. Também é importante que opinem, questionem, desenvolvam sua criticidade.

Além dos benefícios já citados, a dança é um ótimo exercício físico, que trabalha as mais variadas partes do corpo e contribui para uma vida mais saudável. Inclusive, nos dias de hoje, principalmente entre os jovens, o sedentarismo está cada vez mais em alta, e é importante levar os alunos a refletir sobre o assunto, sobre seu corpo, o uso que faz dele e outras ações que direta ou indiretamente reflita nele.

Porém, é necessário que este exercício seja feito de forma saudável, sem a idealização de um corpo perfeito e sem o reforço de modismos impostos pela sociedade e pela mídia, pois a dança fora da escola tem outra função social, seja ela cultural, artística, política ou simplesmente divertimento, e a nós educadores cabe contextualizá-la, trabalhar os sentidos e demais pontos que sejam favoráveis a formação de nossos alunos.

A dança viria, pois, trazer uma compensação física no sentido de movimento de todo o corpo, fornecendo a possibilidade de descarga de tensões; do ponto de vista social, unir um grupo de indivíduos que num mesmo momento se dedicam de forma total a essa atividade redescobre a beleza do movimento e da livre expansão ao vôo lírico, permitindo uma atividade talvez fisicamente esgotadora, mas animicamente refrescante, que não persegue finalidades utilitárias no material, nem competitivas na relação dos seres. Por isso, amemos a dança, por isso devemos dançar. (OSSONA, 1988, p.40).

Preconceitos com a dança e quem dança

Dentre os preconceitos que ainda encontramos em relação à dança, os que mais se destacam são os de gênero, etnia, idade, classe social e deficiência física. O preconceito em relação ao gênero é um dos mais predominantes, já que vivemos em uma sociedade machista.

De acordo com Marques (2007), este pensamento se deve, geralmente, a associação de toda dança ao balé clássico, que lembra a leveza, delicadeza, entre outras características tidas como afeminadas.

As danças que predominam hoje em dia, principalmente entre os jovens, são informais, e por isso a discriminação tem diminuído, porém quando se trata de um ritmo clássico, as opiniões mudam e o preconceito aflora.

Este tipo de preconceito é relacionado mais comumente ao sexo masculino, como podemos observar no filme *Billy Elliot*⁵⁹, porém algumas danças hoje em dia são muito viris como o exemplo de Marques, o axé de grupos masculinos, onde mexem muito o corpo, rebolam, e nem por isso passam a mensagem de afeminação, pelo contrário, são constantemente elogiados pelo público feminino. O que também tem ajudado a amenizar este preconceito é a vinda do Hip hop, onde a maioria dos dançarinos é do sexo masculino, devido aos tipos de movimentos que exigem força física.

O trabalho com diversos tipos de dança, de origens culturais diferentes, pode contribuir para a discussão e esclarecimento destes tipos de preconceitos, fazer perceber a importância da figura masculina nos mais variados estilos.

Assim como o nosso corpo indica nossa etnia, muitas vezes, erroneamente, indica *se* e *o que* podemos dançar.

Por conta da origem de algumas danças e o preconceito étnico, certas danças são proibidas para algumas pessoas – “o negro não sabe dançar balé e demais danças clássicas” ou, “os brancos não sabem sambar”. Preconceitos que parecem não existir mais, porém houve ainda de algumas pessoas, até mesmo de professores de dança, segundo Marques (2007), que não se dão conta da diversidade étnica que hoje existe nos mais variados estilos musicais. Para ela, este tipo de preconceito pode ser trabalhado de forma contextualizada, através da dança e de conceitos históricos e geográficos que expliquem e esclareçam essas divergências, pois as danças não são naturais de etnia alguma, mas essencialmente aprendidas em sociedade.

Outro mito que circunda a arte da dança é a idade, a falsa existência de uma idade ideal para dançar.

Não se pode negar, assim como Marques (2007), que um corpo físico jovem tenha mais facilidade para certos movimentos, mas isto não significa que corpos maduros não possam dançar, muito pelo contrário, alguns grupos de dança valorizam a participação destes, devido ao nível de experiência de vida.

Em algumas culturas os idosos são encarregados de passar os costumes adiante, e nesse contexto pode-se trabalhar até mesmo a questão do respeito pelas pessoas mais velhas.

Um exemplo que é dado pela mídia, um dos poucos que podem ser considerados bons, é a atração *Dança dos Famosos*⁶⁰. Vários artistas participam e muitos são mais velhos e dão um show nas apresentações. Este é um ótimo exemplo não só para a questão da idade, mas também das contribuições que a dança proporciona, pois alguns participantes comentam em como melhoraram o humor, a disposição, o peso entre outras mudanças positivas.

Existem danças hoje em dia que são mais ousadas, que exploram mais o corpo, tanto nos movimentos quanto no vestuário, fato que acaba gerando comentários desagradáveis a respeito da conduta das pessoas, caráter, valor moral – “isso não é dança para menina de família” ou “isso é dança de gente pobre”. Como prova de que este é um preconceito frequente temos o exemplo do filme *Vem Dançar*⁶¹, onde os alunos de classe baixa de um professor de dança são discriminados pelos alunos de classe alta.

⁵⁹ Filme do diretor [Stephen Daldry](#), conta a história de um garoto de família humilde, que faz lutas de boxe, mas acaba se deparando, coincidentemente, com a dança. Ele se relaciona com ela de modo a enfrentar seu pai, com o apoio de sua professora. O filme quebra um tabu sobre a orientação sexual de bailarinos.

⁶⁰ Quadro que é exibido anualmente pelo programa [Domingão do Faustão](#) da rede Globo onde várias celebridades competem por meio da dança.

⁶¹ Filme do diretor Liz Friedlander, onde Pierre Dulaine (Antonio Banderas) é um dançarino profissional que resolve trabalhar voluntariamente numa escola de dança do sistema de ensino público nova-iorquino. Enquanto

Do mesmo modo, segundo Marques (2007), pensar que o fato de uma pessoa de classe baixa aprender balé e demais danças clássicas vai lhe proporcionar uma vivência de classe alta, também é uma ilusão. Não se trata do status em que a dança lhe coloca, mas da arte de experimentar ritmos diferentes.

É necessário que se trabalhe o motivo pelo qual algumas danças estão associadas a classe social X ou Y, compreendendo os processos sociais e a necessidade de uma convivência sadia entre diferentes classes através da troca de experiências culturais.

Por último, mas não menos importante temos a questão da deficiência física, conceito que, segundo Marques, envolve a valorização de uma relação entre corpo, dança e pluralidade cultural.

Algumas companhias de dança possuem pessoas com deficiência em seu elenco, principalmente em produções de fins educativos. Mais uma vez a limitação física não é desculpa para a exclusão, muito pelo contrário, estamos na era da inclusão, de vencer as diferenças, dificuldades e preconceitos.

Quando se fala da dança em cadeira de rodas está-se colocando em evidência uma atividade que circunscreve uma nova proposta estética. Pode-se afirmar que as pessoas que praticam essa modalidade apresentam tensões tanto para o “eu” como para o conjunto social. Esse “eu” que dança sobre ou com uma cadeira de rodas percorre uma trajetória que perpassa e revela novos modelos e possibilidades de gestos corporais que personalizam o potencial do movimento da pessoa com deficiência. (TOLOCKA e VERLENGIA, 2006, p.53).

Através do trabalho com este tema valoriza-se a aceitação e o respeito, e prova-se mais uma vez, que para dançar não é necessário um corpo perfeito.

A dança na prática do ensino fundamental

Durante um estágio⁶² de observação realizado na disciplina de Arte de uma turma de 4º ano (3ª série) do Ensino Fundamental I, presenciei em algumas aulas atividade que compreendiam a dança, era o projeto “Um trem feito de gente”, visando, segundo a professora, conscientizar os alunos sobre a importância da dança na escola, como não sendo para criar dançarinos profissionais, mas de criar vivência no universo do movimento.

Todas as atividades do projeto eram acompanhadas por música, e não eram precisamente uma dança coreografada com movimentos pré-estabelecidos, e sim movimentos que surgiam no decorrer do trabalho, enquanto se moviam, descobriam seu corpo.

Todo corpo gosta de descobrir, observar, experimentar, perceber o meio que o cerca, e não diferentemente, o corpo das crianças. É sendo espontânea, criativa, que a criança aprende. (VERDERI, 2000, p.79).

Nas atividades iniciais fizeram o estudo do corpo, a postura e as dobras do corpo. Todos ficamos de pé, nos mexendo, testando as diversas dobras do corpo, depois no endireitando, arrumando a postura, toda a atividade acompanhada de diversas músicas trazidas pela professora, inclusive a música “Trem caipira” utilizada no projeto.

Em outro dia de atividade prática, os alunos foram levados para o pátio para formarem o trem de gente e passearam pela escola sem desmanchar a formação. Depois voltaram para o pátio e novamente acompanhado de música, foi proposto aos alunos que formassem com o corpo, quaisquer outras formas que lhe viesse à cabeça.

sua formação bate de frente com os desejos de seus alunos, juntos eles criam um novo estilo de dança. Baseado em história real.

⁶² Estágio realizado pela autora do artigo durante o curso de Pedagogia.

Devemos favorecer a criança possibilidades de movimentação de seu corpo, promover oportunidades de livre experimentação e exploração de suas habilidades motoras e muito mais do que demonstrar, devemos dar condições para que ela mesma possa criar seus próprios movimentos. (VERDERI, 2000,p.78).

Neste projeto, todas as atividades foram baseadas na criatividade dos alunos, tendo a professora como um mediador, propondo as atividades, mas não interferindo em seus resultados.

Além de criar formas diversas, em outros dias de atividade formaram objetos, máquinas, eletrônicos, formas da natureza, até brincaram em grupos de “seu mestre mandou”, sempre pedindo formas com o corpo.

Uma atividade em especial me chamou a atenção, onde os alunos tinham que “dizer oi” com as diversas partes do corpo: tocar mão com mão, pé com pé, cabeça com cabeça e etc. Esta atividade comprovou que além de contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora e expressão corporal, contribui também para a socialização. Como passei bastante tempo com esta turma (realizando outros estágios além de Arte), tinha percebido que ficavam sempre nos mesmos grupinhos, não se enturmavam no geral, e nesta atividade eles tinham que trocar os pares, cumprimentar todos da sala, fazendo com que interagissem e se divertissem na companhia de outros colegas, um passo a mais no desenvolvimento de sua relação interpessoal já trabalhada nas variadas atividades coletivas como citado no PCN.

Na atividade final do projeto, os alunos foram divididos em grupos e, ao som de uma música de sua escolha (e permitida pela professora), tinham que montar uma coreografia utilizando o que quisessem de todos os movimentos utilizados até então.

A espontaneidade e a liberdade de escolha dos movimentos são muito importantes para a criança. É tão gostoso dançar o que você quer, o que você criou ou ajudou a criar! (VERDERI, 2000, p.97).

Considerações finais

Neste artigo tratamos a dança na escola: como vem sendo abordada dentro do contexto escolar, as contribuições que acrescenta ao desenvolvimento dos alunos e os preconceitos decorrentes de seu uso.

Quando é aplicada mediante uma metodologia adequada e com atividades realizadas de forma consciente e sem competitividade, a dança contribui para a formação global do aluno, desenvolvendo sua realização social, afetiva, motora, física e mesmo cognitiva.

A dança na escola não deve priorizar a formação de dançarinos profissionais, mas sim ensinar através do movimento, usá-lo como um agente formador, que transforme, que favoreça a criatividade, criticidade, que ajude os alunos a descobrirem seus limites, seu corpo e a pensar e usá-lo com responsabilidade.

Os preconceitos surgem nas variadas situações do cotidiano, inclusive na educação e, na verdade, contribui para que se expanda os horizontes e haja um trabalho para uma formação mais completa, a convivência com as diferenças e sobretudo o respeito mútuo.

Cabe ao professor saber aproveitar as possibilidades que surgirem e usá-las adequadamente, não impondo sua visão ou reforçando idéias pré-estabelecidas, mas deixando que os alunos reflitam e se expressem de forma consciente em diferentes ritmos e situações.

Enfim, espera-se que a consciência da importância e por que não *necessidade* da dança-educação se espalhe entre os profissionais, sendo verdadeiramente trabalhada como um conteúdo que pode e deve fazer parte da formação de nossos alunos, de seu desenvolvimento como um ser que tem além da mente, um corpo *vivo*.

Referências

- BERTELLO, M.A. e SALIBA, M. Dicionário de arte.3.ed. Minas Gerais: Claranto, 2005.288p.
- BRASIL, Ministério da educação e do desporto. Secretaria da Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da educação e do desporto. Secretaria da Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRIKMAM, L. A linguagem do movimento corporal/ Lola Brikmam; [tradução de Beatriz A. Cannabrava].3.ed.São Paulo: Summus, 1989.112p.
- FERREIRA, S. (org.) **O ensino das Artes: construindo caminhos**.4.ed.Campinas, SP: Papirus, 2001.224p.
- FIGUEIRA, M.L.M. **A dança na escola: educação do corpo expressivo**. Disponível em < <http://www.efdeportes.com/efd127/a-danca-na-escola-educacao-do-corpo-expressivo.htm>>, com acesso em 10 dez. 2010.
- MARQUES, I. A. Dançando na escola.4.ed.São Paulo: Cortez, 2007.206p.
_____.(2001)**Ensino de dança hoje: textos e contextos**.2.ed. São Paulo: Cortez.128p.
- NANNI, D. Dança – Educação – Pré escola a universidade. 4.ed.Rio de Janeiro: Sprint, 2003.191p.
- OLIVEIRA, V.M. O que é educação física.1.ed.São Paulo:Brasiliense,2001.111p.
- OSSONA, P. A educação pela dança/ Paulina Ossona [tradução:Norberto Abreu e Silva].1.ed.São Paulo:Summus,1988.175p.
- PRADO, M.H. A importância da dança no desenvolvimento cognitivo e na construção humanista do aluno.2007.Trabalho de conclusão de curso(Habilitação em Pedagogia) Faculdades Network. Nova Odessa, SP.
- RONDINELLI, P. Dança: história, ritmo e movimento. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/educacaofisica/danca-historia-ritmo-movimento.htm>>, com acesso em 28 fev. 2011.
- TOLOCKA, R.E. e VERLENGIA, R. Dança e diversidade humana.1.ed.Campinas: Papirus, 2006.128p.
- VERDERI, E.B.L.P. Dança na escola.2.ed.Rio de Janeiro:Sprint,2000.119p.

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE

Valéria Alves Lima dos Santos⁶³
Profª Drª Maria A. Belintane Fermiano⁶⁴

Resumo

O presente artigo descreve um levantamento bibliográfico e pesquisa de campo realizados com um grupo de profissionais que cuidam e educam crianças de zero a três anos em uma creche da cidade de Campinas-SP. O levantamento bibliográfico foi embasado nos autores Ariés (1981), Kramer (1995), Bondioli (1998), Haddad (1991), Kulmann (1998), Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), Bujes (2001), Rizzo (2006), Referenciais Curriculares Nacionais. Apresenta-se um breve histórico a respeito das representações sobre a criança e a infância e os dados resultantes da aplicação de questionário com 19 profissionais de creche com o objetivo de conhecer a realidade pedagógica e profissional. A creche sempre esteve ligada ao assistencialismo e hoje é uma instituição educacional cujo cuidado da criança é parte de sua educação e depende do trabalho do profissional de creche.

Palavras-chave: creche, trabalho, cotidiano pedagógico.

Abstract

The presente article describes a literature survey and Field research conducted with a group of professionals who care for and educate children from birth to three years in a nursery in the city of Campinas. The literature review was based on the authors Ariés (1981), Kramer (1995), Bondioli(1998), Haddad(1991),Kulmann(1998), Campos, Rosemberg and Ferreira(1995), Bujes(2001), Rizzo(2006), National Curriculum Benchmarks. It presents a brief history about the representations of the child and childhood, and evidence from a questionnaire with 19 child-care professionals in order to meet the educational and professional reality. The nursery has always been likend to the welfare and is now an educational institution whose care the child is part of their education and depends on the nursery professional.

Keywords: day care, work, everyday teaching.

1 Introdução

Este artigo foi realizado por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo com um grupo de profissionais que trabalham em uma creche na cidade de Campinas.

Foi elaborado um questionário com 23 questões sendo 14 abertas e 09 fechadas. Os temas abordados são: identificação, formação, jornada de trabalho e o cotidiano de trabalho. O objetivo foi o de realizar uma sondagem sobre a visão dos profissionais de creche sobre seu trabalho. O questionário foi respondido por 19 profissionais de creche.

A creche é uma instituição pública, na cidade de Campinas, estado de São Paulo, atendendo, em média, 120 crianças de zero a três anos em período integral. Conta com 7 professoras e 22 profissionais de creche.

Apresentamos também um estudo sobre o conceito de infância e um breve histórico da creche.

⁶³ Estudante do curso de pedagogia das Faculdades NetWork, 2011.

⁶⁴ Estudante do curso de pedagogia das Faculdades NetWork, 2011.

2 Referencial teórico

O conceito de infância

O conceito de infância é fruto de uma construção social. A criança sempre esteve presente em todas as sociedades, porém, a infância acompanhou seu crescimento. Ao longo do tempo a infância se configurou em diferentes realidades e representações.

Na sociedade atual a criança ganha importância e suas necessidades passam a ser valorizadas e consideradas. Mas isso foi uma conquista ao longo de muitos anos. Atualmente, observa-se um grande número de estudos sobre vários aspectos do desenvolvimento da criança e uma preocupação crescente para que ele ocorra da melhor forma possível.

Antigamente o sentimento de infância era inexistente. Segundo Ariés (1981), 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 da 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. As famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Segundo Ariés (1981), a família não era nuclear, a convivência familiar não se restringia a pai, mãe e filhos, essa convivência se estendia 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. 10).

Segundo ARIÉS (1981, p.193) a vida no passado era vivida em público e

[...] as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias.

Ariès (1981) situa pelo final do século XVII a consolidação definitiva do processo de escolarização da criança. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi à escola, o colégio. 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.

Portanto foi no século XVIII que a imagem da infância mudou, devido à instalação de uma valorização e reorganização dos comportamentos educativos, desencadeando uma

preocupação da sociedade em procurar métodos de educar e escolarizar as crianças. (ARIÈS, 1981).

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar neste ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância. (ARIÈS, 1981).

A família começou então a se organizar em torno da criança e lhe dar tal importância, que a criança saiu do seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 1981, p.11).

Já Kramer (1995, p. 49) no que se refere ao atendimento da infância brasileira explica que até 1874 existia institucionalmente a “Casa dos Expostos” ou “Roda”⁶⁵ para os abandonados das primeiras idades e a “Escola de Aprendizes Marinheiros”.

Estes lugares alojavam as crianças que eram consideradas como desgarradas, sujas e doentes, para que não ficassem jogadas nas ruas e mal cuidadas, obrigando os membros da elite social à conviver com essa situação. (KRAMER, 1995).

Segundo Kramer (1995) de um lado a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, do outro como um ser fruto do pecado. O sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge decorrente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da moralização e da educação feita pelo adulto.

Para Kramer (1995, p.18) “não é a família que é nova, mas, sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”.

A vida familiar ganha um caráter mais privado, e aos poucos a família assume o papel que antes era destinado à comunidade. É importante salientar que esse sentimento de infância e de família representa um padrão burguês, que se transformou em universal. (KRAMER, 1995).

[...] a idéia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1995, p. 19).

2.1 A creche

Nascida da eliminação dos institutos Onmi, a creche de "tipo novo" tende a distanciar-se o mais possível, desde os seus primórdios, dos modelos assistenciais de cuidados às crianças pequenas. A creche não deve mais ser nem um orfanato, nem uma *salle d' asyle* (escola materna), locais de vigilância e custódia de crianças consideradas tão pouco autônomas e tão pouco ativas que necessitam exclusivamente de cuidados fisiológicos. Não pode mais ser a sede onde se exercita uma política filantrópica em favor de famílias necessitadas. Deve, além disso, evitar o estilo asséptico das enfermarias pediátricas, a rigidez da obra de caridade, o fechamento, em relação ao social, da instituição total.

⁶⁵ A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados”.

A conscientização do aspecto negativo de tais modelos orientou as propostas inovadoras da Lei 1044 e das leis regionais sucessivas, nas quais se configuravam novos objetivos, entre os quais, prioritário, o de caracterizar a creche em sentido educativo. Faltavam, porém, objetivos detalhados, estratégias definidas, itinerários testados. (BONDIOLLI, 1998, p.26).

Bondioli (1998) cita que 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 cuidado e a 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.

Para BONDIOLLI (1998) a pedagogia familiar é um modelo educativo caracterizado por laço estreito e prolongado com a figura materna, cujos traços típicos são a simbiose e o apego. Enfim, é uma pedagogia "natural" enquanto instintiva, afetiva e não-planejada.

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).

2.2.1 A experiência de Reggio Emilia

Na Itália, a creche surgiu em 1971 como serviço público, sem uma tradição pedagógica de suporte, pesadamente condicionada por preconceitos ideológicos, “tanto por parte de quem era contra quanto por quem era a seu favor. Um traço que chama atenção no panorama italiano é a ausência de levantamento e dados globais sobre os quais apoiar os argumentos a favor ou contra a creche”. (BONDIOLI, 1998, p.13).

Bondioli, (1998, p.332) cita que a história da creche de “Reggio Emilia está enraizada no cerne de uma difundida cultura urbana dos serviços e da infância, sob a égide de uma continuidade política capaz de garantir uma trama construtiva de funções administrativas e pedagógicas”. As primeiras creches são “inauguradas no signo da continuidade com a escola da infância cujas origens são também caracterizadas por um forte envolvimento público, logo depois da Libertação (final da II Guerra Mundial)”. Reggio Emilia é o primeiro município italiano que organizou uma coordenação pedagógica capaz de elaborar, organizar e integrar as experiências formativas realizadas nas creches e pré-escolas.

Bondioli (1998) cita, ainda, que a gestão do relacionamento com as famílias assume uma importância central e possui a tendência de articular-se em planos diferentes.

O primeiro objetivo é o de tornar a creche transparente para as famílias que a frequentam, utilizando técnicas de comunicação eficazes, e o segundo objetivo é o que pretende instaurar um relacionamento positivo com as famílias a fim de desenvolver com elas um processo de troca, discussão, confronto em relação a tudo que diz respeito a criança. (BONDIOLI, 1998, p 327).

A creche de Parma, originariamente estava ligada à Secretaria da saúde e assistência social e desde 1980 as creches passaram à educação pública. As creches nasceram nos primeiros anos 70, promovidas pela psicóloga que atualmente é responsável por elas, pelo Secretário Municipal de Saúde e por um núcleo originário de educadoras. (BONDIOLI, 1998, p. 328).

Bondioli, (1998) explica que

O que mais impressiona, nas creches de Parma, é o clima de flexibilidade, a alegria e a vivacidade do pessoal, o conhecimento extremamente individualizado das crianças, a real abertura da família. A exigência do próprio bem estar, do próprio prazer de estar com as crianças torna as pessoas disponíveis às exigências dos outros adultos. Isso é evidenciado na naturalidade com a qual os coordenadores voltam à atividade com as crianças e isso é particularmente percebido nas pequenas creches-apartamento. (p.330).

“Até fevereiro de 1981 as creches de Milão dependiam da Secretaria da Assistência Social, não havia nenhum tipo de coordenação pedagógica: o responsável pelo serviço era um funcionário administrativo encarregado da gestão do pessoal”, da compra de materiais, etc.. (BONDIOLI,1998, p.309).

2.2.2 A creche no Brasil

A trajetória da educação infantil, no Brasil, teve um foco inicial exclusivamente assistencialista.

Vieira (1988, apud Borges, 2009, p.47), afirma que no período de 1940 a 1960 foi marcado pela decisão de se fixar a instituição creche no Brasil, pois até então, havia uma grande controvérsia em relação à permanência dela. Para alguns estudiosos, a creche que se responsabilizava pelo atendimento ao bebê e a criança pequena, além de ocuparem prédios precários, “eram um meio de transmissão de doença e impediam o aleitamento materno, o que facilitava o raquitismo e distúrbio digestivo, além de promover o afastamento materno, já, para outros, eram um meio de controlar a mortalidade infantil”.

Mas o fator que realmente influiu na expansão das creches no Brasil foi a criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava crianças ao seu cuidados. Essas mulheres não tinham o mínimo de instrução para lidar com os bebês que exigiam cuidados especiais; e, em termos, elas se tornavam as responsáveis pelo aumento da mortalidade infantil. (VIEIRA, 1988, apud Borges, 2009, p.47).

Segundo HADDAD (1991), a creche tem sido objeto de todos tipos de discriminação por não ser ainda reconhecida como uma área legítima da educação e desenvolvimento da criança pequena.

Em sua trajetória, a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiada na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches. (HADDAD,1991, p.21).

Quando lançamos nosso olhar sobre a história do atendimento à criança no Brasil, percebemos que esse direito esteve ligado: ao gênero, pois delegava-se à mulher, o cuidar das crianças por causa de seu “instinto” materno; com a condição social, uma vez que eram organizadas instituições, principalmente, para as crianças pobres, indesejadas e abandonadas, e, a mudança econômica pois eram abertos espaços para o trabalho feminino, principalmente após a II Guerra Mundial, quando a mulher, em função do empobrecimento da classe média e da mobilização dos movimentos feministas, entrou no mercado de trabalho. (HADDAD, 1991).

Haddad (1991) cita que segundo informações dos estudos históricos, as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e, no início do século XX, no Brasil acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças.

Durante muito tempo, a creche serviu à função de combate à pobreza e à mortalidade infantil. Para atingir esses objetivos, adotou padrões de funcionamento que variavam conforme o que se acreditava serem os determinantes da pobreza e mortalidade infantil. (HADDAD, p. 24).

Haddad (1991) aponta ainda que o objetivo explícito da creche era o de atender os filhos da trabalhadora, e a prática refletia uma preocupação voltada menos a liberar a mulher para o trabalho e mais a reforçar seu lugar no lar com os filhos.

[...] o surgimento da creche acompanhou o movimento de responsabilização da mulher pelos cuidados apropriados ao marido e filhos. A creche cabia somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar as mães sobre o cuidado para com os filhos. (HADDAD, 1991, p. 24-25).

Em diferentes momentos da história do nosso país e por diferentes razões o trabalho das pessoas que atendem à criança pequena no Brasil sempre foi identificado com uma ação assistencialista, pois se tratava somente do cuidado.

Segundo KULMAMN (1998), no Brasil, a infância começa a ganhar importância em 1875, quando surgem no Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel, os quais foram introduzidos no sistema educacional de caráter privado visando atender às crianças filhas da emergente classe média industrial. Já em 1930, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação direta do setor público, fruto de reformas jurídicas educacionais. Seu conteúdo visava tanto atender à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, quanto atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais- ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às Salles d' asile francesas - seriam assistenciais e não educariam. Entretanto essas últimas também educavam- não para a emancipação, mas para a subordinação. (KULMAMN, 1998, p73.)

Kuhlmann (1998) contribui para elucidar a história dessas instituições no Brasil. O autor ressalta a enorme diferença que há na história das instituições pré-escolares da Europa e na história do Brasil. Na Europa, no início tinham os jardins de infância, voltados para um objetivo pedagógico, depois criaram as creches. Já no Brasil ocorreu o contrário, foram criadas inicialmente creches atreladas a entidades e só depois foram instalados os jardins de infância. Sustentado por três concepções: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. Compreender alguns princípios de cada concepção auxiliará a compreensão como se desenvolveu a formação histórica da identidade do profissional da educação infantil brasileira.

Surge na década de 1870 a influência dos médicos-higienistas na educação. Nessa época consolidaram e avançaram os conhecimentos relativos às relações entre microorganismo e doenças. Focando a prevenção das doenças, originando as pesquisas no campo da epidemiologia, dotando a medicina e a higiene de uma autoridade social incontestável. Através deste avanço nas pesquisas e suas contribuições diminuíram a mortalidade infantil, com isso os médicos ganharam um importante papel nas discussões sobre a infância. (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. São vários os médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc.. Os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil. (KUHLMANN, 1998, p. 91).

Kuhlmann (1998) cita que algumas creches funcionaram como laboratórios, para os médicos. Como a escola anexa à escola Doméstica de Natal (RN), criada em 1914 pelo Dr. Henrique Castriciano. A creche sobre a guarda de Miss Rose Jammes, diplomada pelo Watts Hospital dos Estados Unidos, recebia anualmente seis crianças internas para observação diárias com o fim de estudar varias moléstias, principalmente as tropicais.

Outra forte influência foi a jurídico-policial que se preocupavam com as legislações trabalhista e criminal que trazem o tema da chamada infância moralmente abandonada. (KUHLMANN, 1998).

Quando se pensavam em fundar creches e jardins de infância, os objetivos eram o de

Proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário; incutir no espírito das famílias pobres os preciosos resultados da instrução; auxiliar os Juizes de Órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados; promover a proibição das vendas por menores na escola perniciosa das ruas; codificar as causas que acarretavam a cessação do pátrio poder; evitar a convivência dos menores de ambos os sexos, promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos separados para ambos os sexo; promover a assistência dos detentos menores; tratar da reforma das prisões de menores; e esforçar-se para que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada. (KUHLMANN, 1998, p 93-94).

Mas a principal influência ressaltada por Kuhlmann (1998) foi à religiosa, que tem uma trajetória histórica de forte influência na educação brasileira, em especial na educação infantil.

O poder que a Igreja Católica exercia na história da educação infantil é inegável. O autor relata à presença de figuras religiosa importantes em cerimônias de inaugurações de estabelecimento destinados a assistência à infância, como também instalação de capelas para ofícios religiosos em algumas delas. (KUHLMANN, 1998).

Com a evolução capitalista que ocorreu a partir do século XIX e com a mudança do conceito de família, onde não é mais somente o pai o responsável para prover o sustento familiar, surgem às creches e pré-escolas. Não com o objetivo de educar, mas sim de cuidar, proteger, as crianças enquanto seus pais proviam o sustento familiar, ou seja, as creches tinham um caráter assistencialista e não educacional. (KUHLMANN, 1998).

Segundo o RCNEI's (1998), o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grandes parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi durante muitos anos justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) citam que a década de 80 assistiu, no plano da regulamentação do direito da creche nas relações de trabalho, um grande avanço que culminou com a promulgação da nova Constituição. Esse avanço da legislação foi precedido ou acompanhado por direitos que foram sendo conquistados pelos trabalhadores de ambos os sexos durante os acordos e convenções coletivas aprovadas ao longo desses anos pelas diversas categorias profissionais através de seus sindicatos, federações e confederações.

Barreto, afirma que a educação das crianças em creche e pré escola no Brasil, tem sua história marcada por mobilizações sociais. Na década de 1970, foram os movimentos de mulheres e os de lutas por creche seus maiores protagonistas, nos anos que precederam a constituição, a defesa do direito foi ampliada com o movimento Criança e Constituinte, que incorpora diferentes segmentos da sociedade. (RABELO, 2008).

Segundo Bujes (2001) por muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social no qual ela pertencia. E que não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade da criança com seus pais e com a comunidade em que ela estava inserida.

Com o avanço na educação e da forma de ver a criança, as creches passaram a não ser somente assistencialistas e começaram a desenvolver o seu papel fundamental, que é contribuir para a formação do ser humano, o educar e o cuidar, pois a criança é indivíduo e cidadão, sujeito construtor e transformador de sua própria história, não simplesmente um futuro adulto.

Segundo Rizzo (2006) a creche é, dentro do conceito atual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia nos seus primeiros três anos de vida. A verdadeira finalidade da creche é responder pelos cuidados integrais da criança na ausência da família.

2.2.2.3 O direito da creche

Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1990) temos, atualmente, uma legislação bastante avançada no que diz respeito aos direitos das crianças brasileiras. O primeiro documento oficial a proclamar o direito da criança à creche e à pré-escola foi a Constituição Federal de 1988 (Art. 227), é com esse marco legal que o Brasil inaugura o direito das crianças brasileiras à educação infantil: as creches e pré-escolas deixam de ser apenas um direito das mães que trabalham fora e passam a representar um direito das crianças. É assim que é dado o primeiro passo em defesa dos menores em nosso país.

Esse direito é confirmado pela legislação posterior, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e, em seguida, num documento muito importante que rege o nosso sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Se a Constituição garantiu o direito, a LDB não só cunhou o termo Educação Infantil, para se referir a creches e pré-escolas, como também a reconheceu como a primeira etapa da Educação Básica brasileira. Ou seja, as creche e pré-escolas, depois de pertencerem a tantas e diferentes áreas, passam definitivamente para a responsabilidade da área educacional. (BRASIL, 1990; Brasil, 1996)

O documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006) tem por finalidade fornecer subsídios para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos. Este documento mostra que, atualmente, emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico produtor de cultura e nela inserido. Como diretrizes da política nacional de educação infantil, o documento apresenta que a educação deve pautar-se na indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Este, também, ressalva que o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, além de observar suas especificidades, as diferenças entre as mesmas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

O educar na Educação Infantil, segundo o RCNEI (1998), significa o favorecimento de situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. Em relação ao professor, este deve ser considerado, como ponto inicial, para a sua ação educativa os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento em cada grupo e faixa etária, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.

Ainda segundo RCNEI (1998) na Educação Infantil, o ato de cuidar e educar são indissociáveis, não tem como separar essas duas ações. O cuidar e o educar estão nas coisas mais simples da rotina pedagógica da Educação Infantil, desde a hora em que se está trocando uma fralda, alimentando a criança, no momento da higiene, todos esses aspectos que parecem ser simplesmente "cuidados", eles também podem e devem ser trabalhados dentro do aspecto educativo. Quando realizamos estas atividades é preciso conversar com a criança a respeito da necessidade daquele procedimento e já incentivando que ela tente fazer sozinha, para assim contribuir para a independência da criança.

3 Metodologia

A pesquisa e análise dos dados

A seguir, apresentamos a análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário.

A creche fica localizada num bairro de classe baixa e com moradores de favela. Há uma lista de espera por vaga na creche e muitas mães recorrem ao Conselho Tutelar e Juizado de menor para conseguir vaga, assim, essas crianças passam na frente daquelas que estão na lista.

Há também a falta de funcionário. Em 2009 foram contratados novos monitores, desses 12 foram para a creche, mas atualmente somente 6 continuam em seus postos. Por falta de monitores foi fechada uma sala, pois não tinha como atender o número de criança sem os funcionários, e a prefeitura não substituiu os funcionários que saíram.

O número previsto de crianças por sala é de 24, mas atualmente as salas estão acima do módulo, com 26,18 crianças. A diretora da creche explica que não pode ir contra o juiz e que tem que aceitar as crianças.

De manhã, as crianças contam com um o trabalho pedagógico de um professor que está assessorado pelos monitores e o no período da tarde, as crianças ficam somente com os monitores. Eles acreditam ter a mesma responsabilidade do professor, uma vez que ficam meio período sozinhos com as crianças. Outro problema que ocorre frequentemente é a falta de funcionários que obrigada a divisão das crianças entre as demais salas.

Notamos também que o período da tarde não tem direção, pois a diretora e a coordenadora atendem uma escola de educação infantil próxima à creche, ficando dois monitores responsáveis pela unidade. Estes, quando há necessidade, deixam seus companheiros para atender os pais, sobrecarregando o outro monitor que fica sozinho com a sala toda.

4. Resultados e discussões

A Tabela 1 apresenta a quantidade de crianças sob a responsabilidade dos profissionais da creche.

Tabela 1 – Distribuição das crianças por nível e monitor

Turma	Idade	N° de crianças	N° de monitores	
			Manhã c/ professor	Tarde
Berçário AGI A	3 meses a 1 ano	27	3	3
Berçário AGI B	1 ano a 2 anos	18	2	2
Maternal AGII A	2 anos a 3 anos	24	2	2
Maternal AGII B	2 anos a 3 anos	24	2	2
Maternal AGII C	2 anos a 3 anos	26	2	2

No Berçário AGI A, há 3 crianças acima do máximo estabelecido pelo estatuto da creche. O mesmo ocorre no Berçário AGI B e Maternal AGII C, com 02 crianças a mais cada um.

Quanto ao perfil dos profissionais da creche, a maior parte (47%) tem a idade entre 41 a 60 anos; 47% delas são solteiros. Como se observa nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2- Idade dos monitores

Idade	Percentual
20 a 30	21%
31 a 40	32%
41 a 60	47%

Tabela 3- Estado civil

Estado civil	Percentual
Casada	38%
Solteira	47%
Desquitada/separada	10%
Viúva	5%

Na Tabela 4, observa-se que a maior parte dos monitores é composta por mulheres.

Tabela 4- Sexo

Feminino	Masculino
90%	10%

A exigência para ingressar no cargo de monitor, era possuir o ensino fundamental e depois passou a ser o ensino médio completo, mas notamos que a maioria tem formação superior àquela exigida pelo edital do concurso publico. Dos monitores antigos poucos procuraram expandir seus conhecimentos, ouvimos muitas reclamações como: Para que estudar e continuar a ser uma simples monitora sem reconhecimento algum?

Na Tabela 5, observa-se a distribuição dos profissionais por nível de escolaridade.

Tabela 5 – Escolaridade

Escolaridade	Percentual
Ensino médio completo	16%
Ensino médio incompleto	5%
Magistério	5%
Ensino superior completo	47%
Ensino superior incompleto	27%

A nomenclatura do profissional que trabalha na creche era a de monitor infanto-juvenil, agora os contratados recentes são nomeado de “agente de educação infantil”, como se observa na Tabela 6.

Tabela 6 – Função

Função	Percentual
Monitor infanto-juvenil	69%
Agente educação infantil	32%

Na Tabela 7, apresentamos o tempo de trabalho dos profissionais na função. 69% dos profissionais estão há mais de 5 anos na função.

Tabela 7- tempo na ocupação atual

Tempo	Percentual
1 a 5 anos	32%
6 a 10 anos	16%
11 a 16 anos	16%
17 a 28 anos	37%

Na Tabela 8, observa-se que 37% tem essa função como primeiro emprego. E na Tabela 9 apresenta-se as ocupações das quais os atuais profissionais da creche migraram.

Tabela 8 – Ocupação anterior a essa

Sim	74%
Não tiveram outra função (1º emprego)	37%

Tabela 9 – Ocupação anterior a essa

Ocupação	Percentual
Técnico de laboratório	5%
Faxineira/doméstica	5%
Promoter	5%
Administrativa	10%
Professor	16%
Psicóloga hospitalar	5%
Auxiliar de produção	5%
Telefonista	5%
Servente escolar	5%
Vendedor	10%

Podemos verificar que uma parcela dos entrevistados já foi professor. O abandono da profissão ocorreu porque trabalhavam em escolas particulares ou no Estado e o salário não compensava. Um dos monitores é formado em Geografia e História e alega que o Estado pagava pouco e exigia muito, trocou o Estado pela prefeitura. Essas são narrativas que circulam na escola.

Na Tabela 10 observa-se que todos possuem a mesma jornada de trabalho.

Tabela 10 - Jornada de trabalho

Horas	Percentual
32 horas semanais	100%

A Tabela 11 apresenta a faixa salarial dos profissionais. Somente uma pessoa ganha mais de 4 salários mínimo, pois ela trabalhou no sindicato, e a diferença foi incorporada no salário.

Tabela 11 - Faixa salarial

Salário-mínimo	Percentual
1 a 3	95%
4 a 10	5%

Na Tabela 12 constatamos que o percentual de afastamentos do trabalho é bem pequeno. E na Tabela 13, as doenças que ocasionaram o afastamento.

Tabela 12 - Afastamento do trabalho

Condição	Percentual
Sim	16%
Não	79%
Não respondeu	5%

Tabela 13 – Motivo do afastamento

Doença	Percentual
Arritmia/pressão alta	5%
Tendinite	5%
Conjuntivite	5%

A Tabela 14 expressa os dados sobre depressão e essa é uma doença que não tem atingido os funcionários. Na Tabela 15 se sabem o que é Síndrome de Burnout. Essa é uma síndrome, relacionada ao stress e que tem sido observada com muita frequência em profissionais de educação.

Tabela 14 - Já teve depressão?

Condição	Percentual
Sim	5%
Não	95%
Não respondeu	5%

Tabela 15- Sabe o que é Síndrome de Burnout

Condição	Percentual
Sim	0
Não	100%

Na Tabela 16 observa-se a distribuição percentual entre os níveis de criança na qual os profissionais prestam serviços. E na Tabela 17, encontra-se o número de crianças atendidas por nível.

Tabela 16 - Sala de trabalho

Nível com o qual trabalha	Percentual
Berçário	47%
Maternal/mini-grupo	53%

Tabela 17 - Número de crianças

Número de crianças	Percentual
24/25 e 26	84%
18	16%

Na Tabela 18 os profissionais informam que possuem um bom relacionamento com os professores. E na Tabela 19, expressam a mesma opinião em relação aos pais.

Tabela 18- Tem professor/relacionamento

Condição	Percentual
Sim	100%
Bom relacionamento	100%

Tabela 19 - Relacionamento com os pais/confiam no seu trabalho

Condição	Percentual
Bom	100%
Sim confiam no trabalho	100%

Na Tabela 20 há demonstração se os profissionais da creche participam das reuniões com os pais. No entanto, eles participam somente na 1ª reunião do ano para conhecer os pais. Os monitores ficam na sala com as crianças e o professor faz a reunião em outra sala com os pais. A participação dos profissionais é indireta, pois o professor pergunta o que eles têm a falar para os pais, principalmente os monitores do período da tarde que não se relacionam muito com o professor, pois os horários são diferentes.

Tabela 20 - Participação nas reuniões

Condição	Percentual
Sim	37%
Não	63%

Na Tabela 21 os profissionais se manifestam se a sala de aula é apropriada ou não. Observa-se aí, uma insatisfação quanto ao espaço físico.

Tabela 21 - Sala apropriada

Condição	Percentual
Sim	47%
Não	63%

Uma boa parcela, 63% considera a sala inadequada para o atendimento as crianças, no caso do berçário (AGI B) a sala é enorme, mas, não tem trocador e nem banheiro (pia, chuveiro, torneira), as crianças são trocadas em cima de uma mesa, com um colchonete e dois trocadores. Nas salas de AGII, numa delas se utiliza o banheiro para trocas, noutra trocam na sala mesmo, nas mesas. No período da tarde é mais complicado, pois na hora da troca o monitor fica sozinho na sala enquanto o outro vai no banheiro e troca de três a quatro criança por vez.

Os profissionais da creche acreditam na importância do colo como ação pedagógica, como demonstrado na Tabela 22. 90% consideram que dar colo faz parte para um desenvolvimento e interação entre o adulto e a criança, que não dá para separar o pedagógico do cuidar na idade em que trabalhamos, para que a criança sinta segurança na ausência dos pais no período em que estão na creche.

Tabela 22- Dar colo significa assistencialismo sem conteúdo educacional

Condição	Percentual
Sim	5%
Não	90%
Não respondeu	5%

Na pergunta sobre sugestões, podemos relacionar as seguintes: salas maiores, mais brinquedos, mais monitores, número de criança reduzido, mais comprometimento com as crianças e melhor comunicação da direção e professores com os funcionários.

Podemos verificar que o número de criança por adulto é a principal queixa dos monitores entrevistados, pois não tem como trabalhar o pedagógico, uma vez que as crianças solicitam muito atenção já que estão na fase de se descobrir, de morder, beliscar, etc..

Em relação à atualização há cursos de formação continuada que a prefeitura oferece desde atualização até os de graduação e pós-graduação. Os cursos oferecidos e frequentados pelos profissionais da creche são: pedagogia, psicopedagogia, libras, contar historia, jogos e brincadeiras, afinando as competências , desestressando, sexualidade infantil. Na Tabela 23, percebe-se que 90% dos profissionais participam da formação.

Tabela 23- participação de cursos

Condição	Percentual
Sim	90%
Não	10%

Verificamos que a maioria dos profissionais não se sente valorizada em seu serviço. As reclamações mais frequentes são: cobranças contínuas mas, que não podem ser cumpridas por não haver boa estrutura física para trabalhar com as crianças nessa faixa etária.

Talvez, por causa dessa insatisfação, 79% dos profissionais não se sentem valorizados em sua função, conforme demonstrado na Tabela 24.

Tabela 24 – Valorização

Condição	Percentual
Sim	21%
Não	79%

5 Considerações finais

O histórico sobre a criança e a conquista de seus direitos demonstram uma longa luta que, ainda nos dias atuais, não está perto de ser vencida.

Os primórdios da educação infantil no Brasil demonstra que trabalhar com criança era algo a ser feito de qualquer maneira, ou por qualquer pessoa, desde que possuíssem certos requisitos: ser mulher e que tivesse jeitos com as crianças. Podemos entender que os dados coletados apresentam uma insatisfação dos profissionais de creche e que isso pode refletir significativamente no trabalho pedagógico com as crianças.

A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõem de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional.

Cada vez mais os profissionais da educação infantil estão se especializando na área da educação como formação continuada, no ensino superior como ficou comprovado na tabela 5 dos quais 47% dos funcionários possuem ensino superior completo.

Segundo o RCNEI (1998), tão importante quanto pensar nos agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adulto por crianças. Quanto menor as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. Até os doze meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessária uma ajuda nos momentos de maior demanda, como por exemplo em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, aproximadamente, aconselha-se não mais do que oito crianças para cada adulto, ainda com

ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até os três anos, pode-se organizar grupos de doze a quinze crianças por adulto.

Através da pesquisa de campo podemos notar que situação é o oposta ao RCNEI, pois cada dia aparece novas ordens judiciais obrigando a diretora a dar a vaga para a crianças mesmo não tendo a vaga e ultrapassando o modulo de criança /adulto. Por outro lado, o atendimento à criança é obrigatório por lei e isso representa um avanço muito grande.

É triste observar que os funcionários não se sentem valorizados. Existe sentimentos confusos quanto a figura do professor em sala de aula, sua suposta hierarquia em relação aos profissionais de creche, principalmente porque o pedagógico que fica a cargo do professor e o cuidar que fica para o monitor, parecem coisas dissociadas.

Outro aspecto a ser considerado é a falta de estrutura física adequada para atendimento à criança, pois o espaço não suporta a demanda de criança atendida.

Pensar em uma educação infantil que promova o desenvolvimento integral das crianças pequenas e que defenda que o processo educativo é dialético e inserido em um contexto histórico e social.

Pois o cuidar e o educar são indissociáveis não tem como separar essas duas ações, não tem como o professor cuidar só da cabeça e o monitor cuidar da parte de baixo de uma criança. Tem que haver um trabalho conjunto em que cada um respeite o serviço do outro, para que haja um bom desenvolvimento na vida da criança.

Parece-nos que esse ainda é um árduo caminho a ser percorrido. Mas que precisa de atenção dos especialistas porque o objetivo principal do atendimento numa creche é amparar a criança em suas necessidades.

Referências

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. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. v. 2, Brasília, 2008

BUJES, M.I.E. **Escola Infantil: Para que te quero?** CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.) In: Educação Infantil: Pra que te quero? Porto alegre: Artmed. 2001.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M.: **A constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas.** Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 1989. 60p.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M.: **Creche e Pré escolas no Brasil,** São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2006.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola. 1991.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 5. ed.. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR, Moyses. **Infância, Educação infantil uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

RABELO, Angela Maria F.. Pelo direito à educação infantil: Movimento Interfóruns de educação infantil do Brasil. Barreto. In: BRASIL. **Revista criança do professor de educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. nº 46. Dez. 2008.

RIZZO, Gilda. **Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.

A ATUAÇÃO DOS EDUCADORES E AUTONOMIA MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Carla de Amorim Rodrigues⁶⁶
Prof^a Dr^a Maria A. Belintane Fermiano⁶⁷

Resumo

O mundo atual tem sido palco de muitos acontecimentos que nos fazem refletir sobre a necessidade de olhar o desenvolvimento da autonomia moral nas escolas, em especial, as de educação infantil. Observa-se que as crianças caminham para atitudes consumistas, têm pouca oportunidade para trabalharem a generosidade, o companheirismo, a responsabilidade, o respeito e principalmente de reconhecimento de valores. Tendo em vista que o desenvolvimento moral do indivíduo ocorre com suas trocas com o meio social é necessário realizar um trabalho com educação moral e ética desde a educação infantil. Defende-se a proposta de um ambiente sócio-moral adequado para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança na educação infantil. Reconhecemos o importante papel do educador nesse processo e os desafios sobre se trabalhar com a construção da moral. Considerando que a ética e o desenvolvimento moral são dois elementos fundamentais para a construção de um cidadão abordaremos o tema e apresentaremos algumas observações empíricas sobre a prática em escola de educação infantil realizadas.

Palavras-chave: ética, autonomia moral, educação infantil.

Abstract

With the current globalization, we need to rethink the ethics and morals in preschools. It is observed that children go to consumerist attitudes have little opportunity to work and generosity, camaraderie, responsibility, respect and above all recognition of values. Giveb that the moral development of the individual occurs with theis exchanges with the social environment is necessary to perform a work ethic and moral education from early childhood education. It syooirts the proposal for a sócio-moral right for the development of identity abd autonomy of children in early childhood education, and also recognizes the role of the educator and the challenges about working with the cibstruction of morality. Whereas the ethical and moral development are two key elements to buildinh a fair person and happy do discuss the morality issue involves a very detailes and thorough analysis of the relations which the individual develops in society.

Keywords: Ethics, moral autonomy, early childhood education

1 Introdução

Os meios de comunicação atuais chegam até nossas casas diariamente, com muitas informações. Não é necessário sair de casa para saber o que acontece nas ruas, cidades e em outros países, as notícias chegam até nós sem que para isso seja necessário algum esforço. Basta ligarmos a televisão, o rádio, o computador, ou lermos uma revista ou jornal. Por essas e outras facilidades de acesso nossas crianças estão cada vez mais atentas aos acontecimentos de violência, falta de respeito ao próximo, a corrupção, roubos, drogas, sexo, entre outros assuntos. Elas assistem às notícias e ficam sabendo de todos os acontecimentos, bons e maus.

⁶⁶ Aluna do curso de Pedagogia das Faculdades NetWork – 2011.

⁶⁷ Doutora em Educação, especialista em Educação Econômica.

v_crodrigues@ig.com.br

O capitalismo e o consumismo exagerado também estão expostos gratuitamente às crianças. Se por vezes não assistem, atualizam-se através da conversa com outras pessoas.

Alguns fatos de violência são presenciados, por elas nas ruas ou até mesmo dentro de casa, o que podem incentivá-las aos mesmos atos, por isso é necessária muita atenção e cuidado dos pais e educadores ao que está sendo transmitido a elas.

Sabemos que a educação de nossas crianças vai muito além do que se passa dentro de casa e na rua, ela também acontece dentro da escola, que é lugar de interação, onde as crianças aprendem em conjunto e dividem experiências.

Toda criança traz de casa experiências próprias ou vividas por seus amigos e familiares, elas trocam entre si essas experiências e também com seus educadores. É através dessas trocas que se pode perceber o que cada uma sente e como percebe o mundo.

Considerando que muitas crianças passam parte do seu dia na escola, logo podemos dizer que a instituição é um dos locais ideais para se trabalhar os sentimentos, as emoções e o que elas pensam sobre o que ocorre à sua volta.

A escola é um lugar de interação, participação e desenvolvimento e por isso se organiza, implicando no estabelecimento de regras de convivência e, por consequência, pode facilitar o trabalho com valores, virtudes e ética.

Esse artigo foi elaborado por meio de pesquisas bibliográficas e observações de campo, inspirado nas obras que estimulam educadores a colocar em prática uma educação para a autonomia, visando os valores éticos e morais.

A proposta deste trabalho tem como foco principal:

- apresentar reflexões sobre ética, moralidade e valores na formação do indivíduo, visando o desenvolvimento das crianças em fase inicial escolar;
- apontar os desafios para se trabalhar a construção da autonomia moral na educação infantil;
- mostrar a necessidade de uma ética relacionada aos valores, aos deveres e direitos, como o respeito ao próximo, a cidadania, a solidariedade.

Com isto espera-se auxiliar no processo de formação ética e moral na educação infantil mostrando a necessidade de preparo dos educadores para proceder de forma efetiva e intencional na construção desses valores.

As instituições de educação infantil, por meio do processo pedagógico e reflexivo, devem encaminhar as crianças para reflexões que levem ao desenvolvimento moral.

Por último, através da pesquisa de campo, observação e registro dos fatos que acontecem com um determinado grupo de crianças escolhido, fazendo uma conexão com as bases teóricas desta pesquisa.

2 Moral e autonomia

Desde muito pequenos aprendemos algumas regras e valores morais, com a justificativa de termos uma boa vida em sociedade.

Segundo Vinha (2000) para a organização dessas regras e valores existe a moralidade. A moralidade não é um valor que nasce com o ser humano, ela é passada para as crianças pelos adultos é vista como um conjunto de regras e, princípios, que orientam o comportamento humano, a moral é o caminho onde os valores são relacionados ao que nos faz bem ou o que nos faz mal. As regras sociais que as crianças aprendem não correspondem às suas necessidades e interesses, elas nem sempre concordam com os adultos, quando se trata de certo e errado, partem daí os famosos “porquês”, ou seja, os questionamentos e incertezas.

Para as crianças não é nada fácil ouvir um seguimento como: “não pode”, “isso não é certo”, ou mesmo “você não sabe que não se pode fazer ou falar isso”?

Elas não compreendem que é de acordo com o contexto de cada sociedade que, as regras e valores funcionam, entre comunidade ou de até mesmo dentro de casa. São esses ambientes troca de experiência que chamamos de ambiente sócio-moral

Segundo (Piaget, 1932/1977 apud VINHA, 2000) ambiente sócio-moral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os adultos e regras.

Segundo o PCN (1998, p. 52),

[...] ética é uma reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem um caráter de força de regra ou norma, pois, ao fazer uma reflexão ética, questiona-se sobre a conexão dos valores que dão segmento as ações é uma busca de esclarecimentos sobre os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado verídico nas relações. Existem muitas doutrinas morais que, por serem históricas, refletem a situação em que são geradas. Desse modo os princípios das doutrinas morais procuram embasar-se na ciência, na natureza e na religião.

Segundo o PCN (1998, p. 61), trazer a ética para dentro da escola significa enfrentar o desafio de implantar, no processo de ensino aprendizagem, uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos seres humanos e das circunstâncias, de problematização das ações, relações e dos valores e regras que os orientam.

Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget (1932), os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais. Assim, a moralidade não se aprende por meio da transmissão verbal. Ela se desenvolve em estreita conexão com o meio social, num processo de construção contínua. Para Piaget, a questão da moralidade não reside somente no cumprimento de normas e regras, e sim nos motivos de as seguirmos. Assim, duas pessoas podem não furtar por motivos distintos. Uma, por medo de ser pega. A outra por entender que os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas a motivação foi muito distinta. É nessa motivação que reside o valor moral da ação. Veja o que Vinha afirma:

O indivíduo é ativo na construção do seu desenvolvimento. Na realidade, não é apenas um ou outro fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigos, etc.), mas o conjunto deles que contribui nesse processo, e, a partir da interação do sujeito com esses fatores (meio), é que ele vai, aos poucos, construindo seus próprios valores morais. A moralidade, portanto, é construída, não vem pronta. Uma criança aprende o que vive e se torna o que experimenta (VINHA 1996, p. 6).

Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação: “esta noção de autonomia é empregada aqui sem uma conotação filosófica. Ela designa somente a possibilidade do sujeito de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas” (Piaget, 1954, 534 apud VINHA 2000).

Segundo o artigo de Goldim (2004), uma pessoa autônoma é alguém capaz de resolver-se sobre seus próprios objetivos e de saber agir na direção desta resolução.

Goldim (2004), também explica que respeitar a autonomia é valorizar e considerar as opiniões e escolhas, evitando, da mesma forma, o impedimento de suas ações, a menos que elas sejam prejudiciais para outras pessoas. Desrespeitar um sujeito autônomo é não valorizar seus julgamentos, é negar a ele a liberdade de ação.

Segundo Piaget, há autonomia moral quando a consciência domina e não dá espaço a pressões exteriores. A autonomia só é visível quando há respeito mútuo e quando o indivíduo se depara com a necessidade de tratar o próximo da maneira como gostaria de ser tratado.

Segundo Vinha (2000) não é porque o desenvolvimento ocorre por etapas, que todas as pessoas desenvolverão a autonomia na mesma idade e, como processo construtivo, o sujeito

poderá desenvolver vários estados de autonomia que o situarão em diferentes níveis de juízo moral.

Segundo Vinha (2011) a teoria de Piaget descreve que a autonomia não se desenvolve em uma atmosfera de autoridade, opressão intelectual e moral. Também não se consolida por discursos, sermões, sanções ou normas. Ao contrário, para que ela ocorra, é fundamental as experiências em situações de cooperação, liberdade e respeito mútuo e também as experiências de vida. É a partir dessas trocas que a criança desenvolve sua personalidade, e percebe aos poucos que as pessoas possuem diferentes necessidades e maneiras de pensar e agir.

Segundo Vinha (2011), na teoria de Piaget, a criança nasce na anomia, ou seja, na ausência total de regras e leis. Aos 3 ou 4 anos, quando começa a perceber-se e aos outros, entendendo que há condições do que se pode ou não fazer, torna-se heterônoma. No sujeito heterônomo, a fonte de obediência é exterior, sente-se obrigado a obedecer às pessoas que considera de autoridade, submetendo-se aos valores de sua comunidade de acordo com os acontecimentos, com valores próprios quase nada conservados, pois a regulação é externa. O que significa que em algumas situações, o sujeito segue determinados valores e em outros não.

Para (Piaget, 1994) essas fases acontecem sem necessariamente passar pelos estágios. Prova disso é quando presenciamos adultos na fase de anomia ou também na fase de heteronomia, ou seja, quando não conseguem pensar com sua própria consciência.

Vinha (2011) afirma que as crianças maiores descobrem que há regras no mundo, através de brincadeiras com crianças maiores, e que as mesmas são muito úteis para auxiliá-las a entrar na fase de heteronomia, isto é através dessa interação.

Vinha (2000, p.49) diz que na, **heteronomia** as crianças aceitam os deveres como impostos; não como obrigações criadas pela consciência. O bem é aceito quando há o cumprimento de uma ordem, o certo é a observação da regra que não deve ser deixada de lado por quaisquer interpretações. Todos nós obedecemos a normas e leis por medo de uma punição ou castigo, mas, na ausência de uma autoridade pode ocorrer a indisciplina. Já na **autonomia**, o sujeito passa a ter uma consciência moral. Os deveres são cumpridos através de uma consciência de haver necessidade e possui significados coesos. Os fundamentos passam a ter valor nos princípios éticos e morais. E na ausência de uma autoridade segue-se o mesmo padrão, ou seja, não se foge a regra. O indivíduo tem responsabilidade, é auto-disciplinado e muito correto. A responsabilidade pelos atos se dá de acordo com a intenção e não apenas pela consequência

Devries e Zan (1998 p. 54) complementam a teoria de Piaget dizendo que a moralidade heterônoma é o conformismo com as regras externas que são simplesmente aceitas e seguidas sem questionamentos.

Piaget (1998) considera que o contrário do egocentrismo na vida social é a cooperação, e no plano do pensamento é ao fato de ser reversível. Para Piaget, um teórico tão consagrado, o pensamento egocêntrico está entre a inteligência lógica do adulto e a inteligência motora do bebê; entre o organismo e a sociedade situa-se o “eu”. Ele também chama a atenção para alguns perigos do autoritarismo quando afirma que a educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral, ou seja, de apenas um dos lados, apresenta os mesmos inadequados, quer do ponto de vista moral, ou do ponto de vista intelectual.

Piaget (1932/1977, p.56) afirma que a interação social entre crianças e adultos é fundamental, pois é a partir dessas trocas que a criança desenvolve sua personalidade e respeito. Ela passa a perceber, aos poucos, que as pessoas possuem diferentes maneiras de pensar e diferentes necessidades, isto é, somente a partir de uma troca é que a criança vai estendendo seu mundo e percebendo os diferentes pontos de vista, deixando de ser egocêntrica.

Segundo Piaget (1994), é a interação que leva as pessoas a um tipo de regulamentação. O que auxilia no desenvolvimento moral dos grupos sociais e, em seu próprio desenvolvimento, é caracterizada por um aumento do grau de consciência e liberdade, de forma que o indivíduo precisa do grupo e da cooperação. Se desamparados à heteronomia e ao egocentrismo, as pessoas jamais chegam à autonomia e à conscientização de seu papel moral em meio a seu grupo. Sabemos que a crítica nasce da discussão, e a discussão só é possível entre pares, portanto, só a cooperação realizará o que a constrangimento intelectual é incapaz de realizar.

Falar da construção de uma virtude implica considerar a amplitude dos aspectos do psiquismo humano. Implica uma tarefa de fato, esquecida pelas escolas e por muitas teorias que tratam a moral: considerar que os afetos e os sentimentos que os compõem têm influência significativa no desenvolvimento moral das pessoas. Talvez essa seja uma das razões pelas quais a educação não entendeu, ainda, o que fazer para “disciplinar” seus alunos: falta considerar o que eles sentem! (TOGNETA 2003, p.23).

2.1 A teoria dos estágios de juízo moral de Kohlberg

Vinha (2000) descreve que a moral, para Kohlberg, resulta de um processo evolutivo visto que as razões pelas pessoas situarem moralmente e os tipos de motivações requeridos para tanto, mudam com o tempo e com a experiência de maneira previsível. Assim o juízo moral desenvolve-se na medida em que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e esperienciam conflitos morais. Kohlberg descreve que o princípio ético é um processo ou uma junção de orientações para auxiliar uma pessoa nas escolhas. Constitui uma forma universalizada de tomada de decisões, que podemos chamar de decisões morais, tendo como base a lógica formal e a razão.

Tanto Piaget quanto Kohlberg se interessam em estudar como raciocinam as pessoas ao deparar-se com problemas, conflitos de valores ou outros assuntos relacionados à moralidade. Eles queriam conhecer o raciocínio que estava envolvido ao julgar situações ou valorar uma conduta. Kohlberg concentrou seus estudos principalmente no conflito entre regras ou normas.

2.1 O desenvolvimento da autonomia e da moralidade na escola

Vinha (2000) considera que o desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios representam o desenvolvimento moral. O desenvolvimento moral é influenciado pelas emoções, pelos juízos morais, pela capacidade de iniciar condutas anti-sociais. A moralidade é referente à interação, pois se dá na relação com o outro. A presença do outro é necessária e fundamental, a existência de regras e normas de conduta também. Para que haja uma boa orientação dessa relação é necessário que exista entre ambas princípios como: lealdade, verdade e honestidade. A moralidade vista dessa forma é algo muito mais amplo do que saber seguir as boas leis.

Moralidade implica em reflexão de o porque seguir essas regras ou leis, muito mais do que obedecê-las.

Segundo Vinha (2011 s.n.) a educação moral nos faz refletir sobre as ações dos educadores em relação aos questionamentos sobre moralidade. Sendo assim observamos a importância da escola nesse processo de desenvolvimento moral.

Para Vinha (2000), o mais importante não é se a criança obedece às ordens do adulto ou cumpre as regras da classe, mas o porquê as cumpre. Não queremos que a criança obedeça às regras apenas quando o adulto está presente, ou para conseguir a sua aprovação, ou por medo de perder o seu amor ou de ser castigada. Queremos na verdade que ela vá se conscientizando sobre a necessidade de existir determinadas normas nas relações entre

peessoas. Queremos na verdade que ela acredite realmente na importância de seguir certos valores morais como o respeito por si e pelos outros.

Carporalli (1999, p.23) retoma ao contexto de que a escola ensina a contar, a multiplicar e dividir, ensina o ciclo da chuva e a vida das plantas, as quatro estações do ano. A escola não ensina conceitos, como cortesia, compaixão, generosidade, doçura, lealdade e respeito ao próximo.

Retornando ao conceito de autonomia, segundo Vinha (2011 s.n.) os conflitos são necessários ao desenvolvimento da criança, devendo ser encarados como ricas oportunidades de se trabalhar valores e regras. Assim, o educador não prioriza a solução do conflito em si, mas o processo de resolução e a forma com que os envolvidos enfrentam o problema (o que se aprende com o ocorrido). Os educadores que dominam esta concepção compreendem o conflito e sua solução como partes importantes do currículo, assim como outros conteúdos que precisam ser trabalhados. E, ao invés de gastarem tempo e energia tentando prevení-los, aproveitam para auxiliar os alunos a conhecerem seus próprios pontos de vista, os pontos de vista dos outros e a buscarem soluções aceitáveis, respeitadas e cooperativas

A autora, em seus discursos, ressalta a importância de se construir, na instituição educativa, um ambiente favorável ao desenvolvimento de personalidades autônomas. Para ela é algo complexo, ainda pouco compreendido, mas necessário se de fato o que se quer é formar cidadãos éticos. É necessário ainda o entendimento de que a ética deverá estar presente nas mais diversas dimensões da escola, tais como na relação da equipe, no trabalho docente, na postura, nos juízos emitidos, na qualidade das relações, nas relações com a comunidade.

Para que a educação moral ocorra, segundo De La Taille, (1996) é necessário que a escola dê oportunidades à criança de participar da elaboração das regras, que possa discutir e estabelecer relações. É importante que desde pequena a criança tenha oportunidade de tomar pequenas decisões e assumir pequenas responsabilidades. Para propiciar a independência e a autonomia da criança, não se faz nada que ela mesma tenha condições de realizar sozinha. A regra primeira de todo educador deveria ser: não destrua, construa.

Segundo Araújo (2001, p. 11), faz-se necessário pensar em uma escola democrática baseada em relações de respeito com a diversidade e a pluralidade de pensamentos, de sentimentos, de conduta e do corpo de seus membros, ou seja, uma escola que proporcione um ambiente cooperativo relacionado aos princípios de auto-regulações pessoais e coletivas. É fundamental que os educadores compreendam que devem respeitar as diversidades do corpo, do pensamento, das ações e dos sentimentos; utilizando metodologias cooperativas e democráticas, que auxiliem na solicitação de trocas sociais e interpessoais.

Aquela pessoa que a criança respeita e admira terá um enorme peso na construção de seus valores e seu comportamento, pois ela as imitará. Assim, esses adultos precisarão tratar os outros como gostariam de ser tratados e não permitir que a criança tenha atitudes de desrespeito com eles e nem com os outros. “É desde o berço que se educa”. (VINHA, 1996, p. 7).

A escola é um ambiente de tamanha importância no desenvolvimento do ser humano, mas ela não pode ser um ambiente designado somente ao desenvolvimento cognitivo, ela deve ser um ambiente de cooperação mútua, onde deve haver interação, diversão, companheirismo, aprendizado, compreensão, entre outros aspectos que atualmente são julgados como impróprios para uma instituição. A visão da sociedade em relação à escola é de que é um lugar onde se deve aprender a ler, escrever e a ter bons modos.

3 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma instituição de educação infantil, localizada no município de Campinas SP (CEMEI) Centro Municipal de Educação Infantil, 35 minutos do centro da cidade. Não há comércio algum nas proximidades da instituição, apenas casas. No bairro, há saneamento básico de qualidade, e asfalto.

A instituição possui em média 70 funcionários, entre professores, equipe gestora, organização, cozinha e agentes de educação. Possui 11 salas todas sendo utilizadas atualmente, com crianças de 0 a 5 anos. Têm em média pouco mais de 400 crianças divididas em aproximadamente 25 por turma em 11 salas, nos horários: parcial, manhã e tarde, com crianças de 3 a 5 anos; e integral com crianças de 0 a 3 anos.

O horário para as crianças do período parcial da manhã é das 7:00 às 11:00 h; para as crianças do período integral é das 7:00 até as 18:00 h e o período parcial tarde das 13:00 às 17:00 h.

A pesquisa de campo foi constituída através de observação da rotina diária das turmas, cujo foco foi: como é trabalhada a questão do desenvolvimento da autonomia, fazendo uma ligação entre teoria e prática educativa. Dúvidas surgiram sobre as diferentes formas de se trabalhar a autonomia utilizadas pelos profissionais da escola e se o que é praticado atinge ou não os objetivos.

As observações foram feitas em diferentes salas, de crianças com faixa etária diferenciada.

Durante a pesquisa de campo na instituição, observei que algumas professoras trabalham com regras elaboradas juntamente com as crianças. Apesar de ainda não estarem alfabetizados, as professoras enumeram e fixam na parede uma lista com várias regras, como: não correr, não gritar, auxiliar na arrumação da sala, guardar os brinquedos, não bater no colega, entre outras.

Na primeira turma observada, a professora A possui diálogo com seus alunos sobre as regras, sempre questionando o motivo de não poder descumpri-las; as crianças não respondem que o motivo é por medo de castigo, desaprovação da professora ou por qualquer outra punição, respondem que deve haver respeito ao próximo, e muita educação com os colegas e educadores.

Em outra sala, com a professora B, com crianças de 4 a 5 anos, observei a reação da turma em relação a essas regras e rotina diária da instituição.

Uma criança entrou correndo na sala após ir ao banheiro, outra que observava disse:

“Você esqueceu que não pode entrar correndo na sala? porque você vai trombar com outro colega! vocês vão se machucar”

Outro acontecimento foi o de uma criança que gritava, cantando uma música, outra criança que também observava disse:

“Não grita, amiguinho! porque você vai acordar os bebês que estão dormindo aqui do lado, essa é a regra número 6”.

A observação dessas falas nos faz pensar na maneira como eles vêem as regras e tentam passar para os colegas, fazendo com que as cumpram também.

A primeira observação foi durante a entrada e a roda da conversa. As crianças sentam-se ao chão e aguardam pela professora A, ela se senta próximo a eles em uma cadeira e começava questioná-los, estimulando a conversa entre eles. A observação por parte da professora é grande, só intervém quando julga necessário, corrigir ou acrescentar algo durante a conversa na roda.

As brincadeiras no parque também são direcionadas, a professora pergunta o que eles querem fazer e explica se é viável ou não e por que. Depois dá sugestões e oferece materiais. Ela propõe atividades e interage auxiliando, só intervém quando é solicitada, para que ninguém se machuque. Tudo acontece sobre seus olhares.

Foi observada também a ida ao refeitório, a professora A os alerta do horário, eles formam uma fila próxima à porta da sala, meninos à direita e meninas à esquerda e aguardam a professora para irem juntos, com muita calma e silêncio. Seguem em direção ao banheiro para lavarem as mãos, utilizam sozinhos os sabonetes e se lavam enquanto a professora os observa. Em seguida seguem para o refeitório, para o momento da refeição.

Todos se sentam enquanto a professora A pega os vasilhames com os alimentos e os coloca sobre a mesa, as crianças pegam os pratos, talheres e se servem à vontade, a professora, como sempre, observa as ações e, se necessário, os lembra de colocar no prato somente o que conseguirão comer, para não desperdiçar, de que devem experimentar todos os alimentos. O mesmo faz com a sobremesa.

As crianças ficam atentas à sujeira do ambiente, da mesa e do chão, elas mesmas fazem a organização do espaço que utilizaram para se alimentar, jogam restos de comida em uma espécie de latão e guardam pratos e talheres.

Em seguida, no momento da escovação, a professora pede para que cada um pegue sua escova de dente. A pasta fica com a professora que os auxilia, em fila vão para o banheiro, de 4 em 4, as crianças revezam as torneiras, o restante permanece na sala brincando ou assistindo televisão.

Na hora da troca de roupa, ou de sapatos, eles vão até suas mochilas que ficam do lado de fora das salas, pegam seus pertences, se trocam e se calçam sozinhos, sem o auxílio da professora, somente no momento de amarrar cadarços, ela os auxilia ensinando-os a fazer.

Todas as ações das crianças são supervisionadas pela professora que observa tudo e faz expressões de aprovação ou de desaprovação.

Durante a observação na segunda turma, percebi a diferença entre ambas, no primeiro momento, na roda da conversa.

A professora B permanece sentada a mesa e as crianças ao chão conversando, algumas interagem, outras não. Não há direcionamento. A professora não dá atenção ao que as crianças conversam, em seguida coloca próximo a elas, diversos brinquedos e as deixa brincando como acharem melhor.

No momento do parque, ela os avisa que podem sair da sala, eles correm em direção ao parque, gritam de alegria e satisfação.

A professora B coloca uma cadeira a sombra e senta-se, enquanto conversa com outras professoras, as crianças ficam livres para brincar. Nada é direcionado, nem sugestões de atividades são dadas. Elas escolhem do que e com o que querem brincar.

Algumas crianças colocam areia nos bebedouros de água até entupí-los, outras se arriscam subindo no alambrado e nos montes de terra. Outras preferem jogar pedras nos colegas e nos carros estacionados na rua. As crianças se divertem de forma perigosa.

Quando a professora vai adverti-las dos riscos que correm, elas se revoltam, batem chutam e até mordem a professora e ela tenta explicar os porquês, mas elas estão tão acostumados a serem tratados dessa maneira que não aceitam regras, para elas regras não fazem o menor sentido, talvez porque são impostas.

Quando chega o horário da refeição, as crianças saem correndo das salas e vão sozinhos para o refeitório. A maneira de servir as crianças é a mesma, eles se servem, colocam o tanto que querem comer, mas a maioria coloca apenas o que quer comer e não experimenta todos os alimentos.

Após a refeição é hora da escovação, eles saem todos correndo do refeitório e vão para o banheiro. Todos juntos, pegam suas escovas de dente e a professora é quem distribui a pasta, para que não haja desordem.

Na segunda turma também há o mural de regras, mas quando são questionados, não sabem os porquês, somente seguem quando são ameaçados pela professora de ficar sem algo, como brinquedos, ficar sem ir ao parque e sem assistir aos filmes.

Em uma conversa com as crianças das duas salas, tive a oportunidade de questioná-las sobre como elas reagem em casa em relação às regras, se continuam respeitando ou se as regras só são válidas na escola. Segundo as crianças, em casa as regras são iguais, mas os pais não fixam papéis na parede, como na escola e nem explicam sobre como agir, mas que de certa forma elas existem. As crianças contam que nem sempre as cumprem, somente quando os pais estão por perto, isto é, por medo de levar uma punição mais severa ou até mesmo violenta.

Durante diálogo com as crianças levantei questionamentos sobre o desenvolvimento da autonomia em casa. A maioria respondeu que os pais só os ajudam quando necessário. As atividades mais simples todos executam sozinhos desde o pentear os cabelos até a organização de seus pertences.

Nesse sentido segue-se o padrão da escola, as ações com grau de facilidade elevado são desenvolvidas pelas crianças na supervisão de um adulto que auxilia quando é solicitado.

Os relatos das crianças nos fazem refletir sobre a funcionalidade das regras. Mesmo quando são elaboradas conjuntamente, elas podem perder seu valor por não serem trabalhadas corretamente pelos educadores. Podem parecer compreendidas pelas crianças, mas na verdade elas acabam sendo coagidas, ou seja, instruídas a aceitar de tal forma. Nessa situação, as regras só fazem sentido porque pessoas com autoridade as observam e fazem cobranças.

Também pude perceber que as regras fazem mais sentido quando são elaboradas junto com as crianças. Na primeira sala, foi observado que as regras não são utilizadas para fins de punição, servem para que elas entendam os porquês de tais “proibições” ou restrições a uma total liberdade.

As regras servem para todos os espaços da instituição como parque, refeitório, pátio, sala e banheiro e os educadores as utilizam de acordo com cada ambiente, cada um a sua maneira.

Em observação a uma terceira turma com faixa etária de 1 a 2 anos, observa-se que não há regras expostas, porém há uma organização, que é totalmente controlada pelos adultos. Na sala, para o desenvolvimento do trabalho conjunto, estão uma professora e cinco agentes de educação, todos observam as necessidades das crianças auxiliando-as.

As crianças ficam atentas aos comandos dos educadores, por confiança e por se sentirem seguras, algumas já observam e reconhecem as expressões de aprovação ou de desaprovação, diante de suas ações.

Durante as observações das atividades, podemos perceber que algumas crianças já conseguem ser parcialmente autônomas quando tentam colocar seus sapatos, roupas e acessórios sozinhos.

Os educadores incentivam as crianças a desenvolverem atividades sem muito auxílio, apenas sobre a supervisão.

Todas as ações das crianças nessa turma são efetivadas com a supervisão e auxílio de um adulto que se posiciona sempre como um facilitador.

Em diálogo com professoras que atuam na educação infantil obtive respostas que serviram para uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas instituições.

As questões colocadas em evidência foram:

- 1) O que são valores morais?
- 2) O que significa ser autônomo?
- 3) É importante o desenvolvimento da autonomia na educação infantil?
- 4) Como você atua para que haja uma educação voltada para a autonomia?

A professora C, com 6 anos de magistério na educação infantil, pedagoga e cursando psicopedagogia, respondeu o seguinte:

1) Valor moral vem da família, é o ensinamento de princípios básicos, amor, respeito, emoções, solidariedade e companheirismo. Envolve sentimento, apesar de ser obrigação da

família alguns pais não sabem como lidar, procuram ensinar valores materiais, estudar para trabalhar, para ser bem sucedido e se dar bem na vida. Esquecendo de que valor moral envolve cidadania, caráter e respeito ao próximo.

2) De acordo com a faixa etária e de acordo com o que ela é capaz de fazer sozinha como comer, pegar seu caderno, ir ao banheiro, se vestir, ou seja, atividades sem necessitar do auxílio de um adulto.

3) Sim, sem dúvida. A criança precisa saber que é um ser humano e que consegue executar ações individualmente, que possui um lugar na sociedade.

4) Dentro da turma de 1 a 2 anos onde atuo, deixo que a criança se alimente sozinha, com a mamadeira ou com as refeições que utiliza talheres, copos e pratos. Ensinar a identificar seus pertences e até mesmo conversar com a criança no momento do banho ou da troca de fralda, deixando ela se expressar e se trocar sozinha; são atitudes do início de um desenvolvimento da autonomia.

A professora D relatou o inconformismo com alguns fatos que já presenciou nas instituições de educação infantil. E ela relata que as crianças são consideradas “adultos em miniatura” pelo simples fato de não serem tratadas como crianças, ou seja, ela acredita que as crianças necessitam de regras, acredita que de certa forma elas nos pedem para ser regradas. Mas alguns adultos não compreendem isso de forma a deixarem em uma liberdade total, o que não é correto.

Ela acredita também que ser autônoma não é somente deixar as crianças tomarem atitudes por si só, nem deixar fazerem o que acham melhor, mas sim auxiliá-las da maneira mais sutil, não as tornando independentes demais, isto é, acreditando que possam fazer se na verdade não podem.

Essas diferentes posturas me levam a pensar que, provavelmente, o grupo de profissionais da escola esteja necessitando de uma orientação mais sistematizada quanto ao desenvolvimento da autonomia moral na educação infantil. Entendo que o professor deva ser levado a refletir sobre as situações que vivencia com seus alunos e que hajam situações para que se coloquem os problemas enfrentados, para que sejam discutidos e dadas coordenadas de ação.

Durante a observação nas duas turmas, houve uma maior atenção com a primeira, pois se percebe uma maior preocupação por parte da professora A em relação ao desenvolvimento da autonomia. Ela os incentiva com maior frequência a desenvolver atividades e propõe essas atividades, dando muita atenção à opinião e pensamento das crianças, fazendo-os refletir sobre o certo e errado, e não os fazendo aceitar o que é imposto.

Diante de tais observações e relatos percebemos a importância da instituição na orientação ao trabalho dos educadores e no desenvolvimento do ser humano. A escola não pode ser um ambiente designado somente ao desenvolvimento cognitivo, ela deve ser um ambiente de cooperação mútua, onde deve haver interação, diversão, companheirismo, aprendizado, compreensão entre outros aspectos que atualmente são julgados como impróprios para uma instituição. A visão da sociedade em relação à escola é de que é um lugar onde se deve aprender a ler, escrever e a ter bons modos.

Referências

ARAÚJO, Ferreira. **O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil**. Campinas: Unicamp, 1993.

BRASIL **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARPORALLI, R. **Anomia moral e o tumulto das relações humanas** In: Revista Dois pontos:teoria e pratica em educação, vol.5, nº 44, set/out. 1999

DE LA TAILLE, Yves J.J.M.R. **A indisciplina e o sentimento da vergonha**. São Paulo: Summus, 1996.

DEVRIES, R. & ZAN, B. **A ética na educação infantil: O ambiente sociomoral na escola**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOLDIM, José Roberto. **Principio do Respeito à Pessoa ou da Autonomia**. São Paulo. Texto. 2004

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

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas/SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

VINHA, T. P. **A construção da autonomia: uma conquista para toda a vida**. São Paulo: 2011

VINHA, T. P. A. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: FAPESP, 2000

VINHA, Telma Pileggi. **Valores morais em construção**. Belo Horizonte: Amae, 1996.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM

Vanusa Vieira de Jesus⁶⁸

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre o lúdico na educação infantil, enfatizando as contribuições que ele pode trazer à aprendizagem. O brincar faz parte do cotidiano da criança e é uma atividade essencial para o seu desenvolvimento integral. O professor de educação Infantil precisa saber o quanto o brincar é importante para criança dessa faixa etária, e tudo fazer para proporcionar uma sala bem lúdica e com muita integração.

Palavras chave: lúdico, educação infantil, aprendizagem.

Abstract

This article presents a discussion of the play in early childhood education, emphasizing the contributions he can bring to learning. The play is part of everyday life of children and is an essential activity for his integral development. The Children's education teacher needs to know how the play is important for children this age, and do everything possible to provide a room and very playful and integration.

Keywords: *leisure, early childhood education, learning*

1 Introdução

A ideia de escrever este artigo sobre a importância do lúdico na aprendizagem surgiu a partir do momento em que fui estagiar em uma creche na cidade de Americana, SP. Até então havia feito estágio no Centro Sol, também em Americana, mas com crianças em situação de risco.

Na creche pude perceber o quanto a criança aprende quando brinca e como é importante a ludicidade na construção do aprendizado.

A creche em que estagiei por dois anos tem três berçários: o berçário I, que comporta crianças de 4 meses a 1 ano de idade; o berçário II, com crianças de 1 ano a 2 anos de idade; berçário III, com crianças de 2 a 3 anos de idade. Possui ainda os maternais para crianças de 3 a 4 anos.

Eu trabalhava meio período como auxiliar em todas as salas, uma semana em cada turma.

Quando eu chegava era hora do café da manhã que era das 07h30min às 08h30min. Após o café, dependendo da turma, era um momento para troca ou levar ao banheiro. Depois era hora de contar histórias, levar as crianças para o parque no pátio, ou colocar brinquedo no chão para elas brincarem.

Atentando para a rotina da educação infantil, deu-se o meu interesse para o que é o brincar e qual a sua importância para a criança. Então escolhi este tema para desenvolver meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, em forma de artigo.

O objetivo deste texto é comentar como o lúdico na Educação Infantil pode colaborar na aprendizagem de crianças 0 a 4 anos.

Entendo que o brincar faz parte do cotidiano da criança e é uma atividade essencial para o seu desenvolvimento integral.

⁶⁸ Aluna concluinte do curso de Pedagogia, da Faculdade Network, ano de 2011, sob a orientação da Profa. Dra. Miriam Pascoal

O professor de educação Infantil precisa saber o quanto o brincar é importante para criança dessa faixa etária, e tudo fazer para proporcionar uma sala bem lúdica e com muita integração.

Este trabalho foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica sobre a temática.

2 Definindo os termos brinquedo, lúdico e jogo

O brinquedo pode ser entendido como qualquer objeto que a criança possa usar no ato de brincar. Alguns brinquedos levam as crianças ao divertimento e, ao mesmo tempo as ensinam.

Bonecas, carrinhos, bolas, e muitos outros congêneres são exemplos de brinquedos. Porém, até mesmo um pedaço de pau também pode ser um brinquedo, quando a criança o imagina com um outro sentido, uma espada, por exemplo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) o brincar contribui para o exercício da cidadania e é um direito das crianças, além de ser uma “forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”, (p.13).

A Associação internacional pelo direito da criança brincar - IPA 1979, citado por Almeida, (2005, p.1) aponta que os princípios norteadores da associação internacional pelo direito da criança brincar são:

Saúde: brincar é essencial para a saúde física e mental das crianças.

Educação: Brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano.

Bem estar/Ação social: Brincar é fundamental; para a vida familiar e comunitária.

Lazer no tempo livre: A criança precisa de tempo para brincar em seu tempo de lazer.

Planejamento: Às necessidades da criança devem ser prioridade no planejamento do equipamento social.

Poucos negariam que o brincar em todas as suas formas proporciona alegria e divertimento.

Smith (1985) citado por Moiles (2006 p.28) ressalta que o “brincar na verdade é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce se desenvolve”.

O jogo envolve toda e qualquer atividade com regras criadas num determinado ambiente ou até mesmo de imediato, significando acordo entre as partes. Pode envolver um jogador ou mais. Normalmente o jogo envolve atividades com fins recreativos. A características do jogo segundo Huizinga (1951 citado por Kishimoto (2003) é a pouca seriedade a que faz referencia está mais relacionada ao cômico, ao riso que acompanha, na maioria das vezes. (p.4)

Segundo Campagne (1989 ,p.12) citado por Kishimoto (2003, p.19) os jogos possuem duas funções: a “função” lúdica que é quando o jogo propicia diversão, prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e a função educação que é quando o jogo ensina qualquer coisa que complete ao individuo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

O incentivo do jogo vem de longa data, mas o precursor foi o grande criador do Jardim da Infância, Froebel, que viabilizou o jogo no currículo da Educação Infantil.

Segundo Piaget (1978) citado por Kishimoto (2003,p.30) são três os tipos de jogos: jogos de exercício, simbólico e de regras.

O termo lúdico tem sido utilizado para caracterizar os sentimentos de liberdade e de espontaneidade presentes numa atividade. Fazem parte do lúdico as atividades descontraídas, despretensiosas, sem obrigatoriedade.

Assim, o jogo, a brincadeira e também o lazer, como são atividades gratuitas, representam a atividade lúdica.

2.1 O lúdico e suas contribuições

Almeida (2004) chega ao ponto de dizer que o brincar “desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz”.⁶⁹

Este brincar, segundo Moyles (2002, p.21) pode proporcionar “uma fuga, as vezes, das pressões da realidade ocasionalmente para aliviar o aborrecimento e as vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e as crianças no ambiente atrofiado do cotidiano.”

O brincar proporciona as crianças autoconfiança, faz com que a criança interaja com outras e que ela explore seus potenciais e limitações.

A importância do brincar sob a perspectiva de Lima (2005) aponta a necessidade de o professor apropriar-se de subsídios teóricos para se sensibilizar sobre a importância dessa atividade para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

O autor ressalta que o brincar não envolve apenas ter um momento reservado para deixar a criança a vontade em um espaço com ou sem brinquedos, mas envolve um momento de ensinar e aprender muito com elas

Para Piaget e Inhelder (1989, p.52) citado por Fontana e Cruz (1997, p.121)

A brincadeira é, então, uma atividade que transforma o real, por assimilação quase pura as necessidades da criança em razão dos seus interesses afetivos e cognitivos, veja o exemplo: Uma garotinha que havia feito diversas perguntas sobre o mecanismo dos sinos observando um velho campanário de aldeia, mantém-se imóvel e em pé ao lado da mesa do pai fazendo um barulho ensurdecedor. ‘Você está atrapalhando um pouco, não vê que eu estou trabalhando?’, acode o pai, e a pequena: ‘não fale comigo, sou uma igreja’. Da mesma forma, profundamente impressionada por uma pato depenado sobre a mesa da cozinha, a criança é encontrada a noite, estendida em um canapé, a ponto de cuidarem doente e de crivaram de perguntas, a principio sem respostas; depois com voz fraca ela acaba explicando, ‘Eu sou o pato morto!’.

E continuam os autores dizendo que o jogo simbólico, nome dado por ele às brincadeiras do faz de conta, faz com que as crianças criem

símbolos lúdicos que podem funcionar como uma espécie de linguagem interior, que permite a elas reviver e repensar acontecimentos interessantes ou impressionantes. As crianças, mais do que repensar, necessitam reviver e repensar acontecimentos, para isso recorrem ao simbolismo direto da brincadeira (p. 121)

Vygotsky citado por Fontana e Cruz, vê a brincadeira infantil como um recurso que possibilita a transição da estreita vinculação entre significado e objeto concreto à operação com os significados separados dos objetos. Na brincadeira, a criança ainda utiliza um objeto concreto para promover a separação entre significados e objeto.

Entendemos que o brincar é fundamental e necessário para a criança e é sempre estruturado pelo ambiente e pelos materiais em que ocorre, permitindo a criança a sua exploração e assim sendo um meio para sua aprendizagem.

Bruner (1977) citado por Moyles (2002, p.24) explica que “a principal característica do brincar quer infantil quer adulto- não é o seu conteúdo e sim o seu modo. O brincar é uma abordagem à ação não uma forma de atividade”.

É por meio do brincar que as crianças podem satisfazer suas necessidades imediatas, podendo agir como adultos e criar situações imaginárias.

⁶⁹ Disponível em http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_2376/

Fontana e Cruz (1997,p.129) explicam que ”a brincadeira é a atividade em conexão com a qual ocorrem importantes mudanças no desenvolvimento psíquico das crianças e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.”

Kishimoto (1992, p.156) ressalta que “esta possibilidade de mudar o sentido das coisas de recriar fenômenos que observa em seu cotidiano é que torna a brincadeira um fator que colabora para o desenvolvimento infantil”.

Vygostky entende quer o educador pode utilizar a brincadeira par desenvolver a potencialidade infantil. Brincar, para ele, atua sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito que define o espaço que o estímulo provoca no desenvolvimento da criança.

O uso do jogo serve como instrumento na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, utilizado na educação infantil permite a construção do conhecimento.

Auizinga(1951 citado por Kishimoto(2003) descreve o jogo como elemento da cultura onde:

Aponta as características relacionadas aos aspectos sociais; o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter não seria ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotiando, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço.(p.03)

2.2 Tipos de brinquedos e brincadeiras

Podemos então entender que existem vários tipos de brincadeira, entre eles o tradicional, o faz de conta e o brincar de construção.

Quando falamos do brincar tradicional estamos nos referindo às brincadeiras marcadas pela cultura popular e que vêm de gerações passadas.

Em minha infância, eu amava brincar de pega-pega, passa anel, cair no poço, amarelinha, pula elástico; hoje as crianças já não brincam com essas brincadeiras, pois com o avanço da tecnologia as mesmas se tornaram esquecidas e muitas vezes desconhecidas pelas crianças. Tais brincadeiras foram características de uma infância maravilhosa e faziam parte da cultura da minha época.

2.3 O lúdico e a aprendizagem

De acordo com Kishimoto (1996, p.39) “o aparecimento da representação e da linguagem surge em torno de 2-3anos, ou seja, quando a criança começa observar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e assumir papéis presentes na sociedade”.

Moyles (2002, p.36) atribui as necessidades básicas de aprender das crianças e essas necessidades incluem oportunidades que são:

Brincar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar memorizar e lembrar; de comunicar questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e autodisciplina são vitais; dê ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento d normas e valores sociais.

Para Lourenço (2004, p.1) “o brincar é caminho natural do desenvolvimento humano, é competente nos seus efeitos e oferece a quem dele faz uso de uma construção com base sólida para toda a vida, pois é capaz de atuar no desenvolvimento cognitivo e emocional e forma natural e harmônica”.

O lúdico auxilia as crianças a aprender a ter autocontrole e interagir com as outras crianças.

Podemos assim considerar o lúdico extremamente importante na educação infantil, pois em minha prática na sala de aula observei as crianças e percebi uma grande dificuldade em brincar coletivamente, ou seja, o egocentrismo presente nessa fase contribui para isso e o lúdico, nesse momento, auxilia a criança a interagir e socializar, através do jogo, por exemplo, ela vai sentir a necessidade de interagir com outras pessoas e da mesma forma estará aprendendo regras para o desenvolvimento do mesmo, bem como a agilidade cognitiva, incentivando a capacidade decisória, memória, pensamento e rapidez do processamento mental.

Na última década foi enfatizado a importância do lúdico para auxiliar a aprendizagem, dizendo que com as brincadeiras as crianças aprendem mais do que o que se planeja em sala de aula.

Arroio (1995) questiona o sentido do lúdico em si mesmo, ele mostra que as brincadeiras, o lúdico em geral, não pode ser apenas um instrumento para dar uma aula eficaz, mas deve-se valorizá-lo como sendo um sentido em si, ou seja, do brincar pelo simples fato de brincar, porque somos seres lúdicos e isso deve ser explorado.

Para Assis (1993) o papel da escola é construir a inteligência da criança e a educação infantil deve contribuir na criação de possibilidades, em que a criança com o auxílio do professor, construa suas estruturas mentais que possibilitarão o raciocínio e o conhecimento do próprio meio em que vive.

Segundo Macedo (2005, p.13) o brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento, é a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação etc).

O brincar é envolvente, interessante e informativo, envolvente por que coloca a criança em um contexto de interação com suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um contínuo topológico, assim também canaliza, orienta, organiza as energias da criança dando-lhe forma de atividade ou ocupação.

3 Considerações finais

A principal contribuição deste trabalho é apresentar as idéias que apontam a importância do lúdico para a infância.

Não há dúvida de que o brincar favorece o desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida e por que não dizer que todas as pessoas crianças, jovens e adultos deveriam brincar mais.

Pude concluir, através de minhas observações nos estágios, que o brincar é algo que traz um prazer muito grande para as crianças.

Assim, podemos dizer que o lúdico deve participar de toda a infância da criança. Em torno dos dois e três anos há uma predominância dos jogos simbólicos, fase em que ela gosta de representar papéis.

Posteriormente, surgem os jogos de regras, importante instrumento para o desenvolvimento social.

Tanto Piaget quanto Vygotsky falam a favor do jogo. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” (Vygotsky, 1998).

Na educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele pensa nos materiais e espaços, é ele também que ao participar das brincadeiras faz a mediação necessária à construção do conhecimento.

Muitos professores desvalorizam o ato espontâneo da criança de brincar, em favor do conhecimento mais estruturado ou das diversas atividades a que submetem as crianças, como aulas de informática, aulas de inglês, cursos variados, o que acaba estressando a criança e retirando dela o direito de apenas brincar.

O lúdico precisa de mais espaço no cotidiano escolar e ser entendido como educação.

Referências

ALMEIDA, Marcos T P. Revista Virtual E. F Artigos. Natal. RN, Volume 03 N° 1 Maio 2005.

ARANEGA, C. D. T. A Importância do brincar na Educação infantil. Revista CEFAC. São Paulo V.8 n° 2 Abril- Junho 2006.

ARROYO, Miguel G. O significado da infância. In: Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasil/MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC, 1994, p.88-92.

ASSIS, O. Z. M. A. Uma nova metodologia de educação pré-escolar.7º ed.São Paulo, Pioneira,1993.

Edição Araraquara, 2005 Disponível em www.com.br. Sem.13. pdf acessado em. 29/03/2009.

FONTANA,Roseli A.C; CRUZ, Maria Nazaré.Psicologia e trabalho pedagógico.S. Paulo, Atual, 1997.

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_2376/artigo_sobre_porque_trabalhar_o_ludico_na_educacao_infantil

KISHIMOTO, Tizuko Morachido. O Jogo e a educação infantil, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p..

LIMA, J. M. de. A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil. In: GUIMARAES, C. M. et al. Perspectivas para Educação Infantil. Araraquara: JM Editora, 2005.

LOURENÇO, R. A. O lúdico na educação. USP, SP, 2004.

MOYLES, J. R. A excelência do Brincar. Porto Alegre, Artmed, 2006.

MOYLES,J. R. Só Brincar, o papel do Brincar na Educação infantil. Porto alegre. Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



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.

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

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)

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.