

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

VOLUME 5, Nº 01 - FEVEREIRO 2017



ISSN 2447-7931



Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELISEOS

ALPHAVILLE/SP - BRASIL, V.5 N.1, FEV., 2017

EDITORIAL

Escrever é uma atividade cognitiva que reflete o modo com o qual estabelecemos nossas interações sociais, ou seja, a forma que utilizamos para compreender os fenômenos que constituem a nossa realidade. No contexto acadêmico, a atividade escritora ocorre por intermédio do discurso científico que Segundo Silveira (2012), é caracterizado pelo diálogo constante do cientista, como o paradigma vigente. Este compreende um conjunto de problemas, já resolvidos, a serem resolvidos, modelos teóricos e metodológicos, acatados pela comunidade científica. Nesse sentido, o cientista, ao dialogar com o paradigma vigente, se sente satisfeito e dá sua adesão a ele. Caso contrário, constrói-se um problema, cuja resolução objetiva complementar ou substituir o que o paradigma vigente propõe. Para tanto, é necessária a pesquisa.

Os textos da esfera científica tem por objetivo partir da resolução de problemas, para propor a revisão de pesquisas existentes, com vistas a atualizar constantemente o paradigma vigente. Assim, o a presente edição, demonstra seu compromisso com a atividade de pesquisa, pois as publicações presentes atendem as necessidades que emergem da relação dialógica proposta pelo paradigma científico vigente no contexto educacional.

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Coordenador Acadêmico

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Claro
Adriana Alves Farias Lima
Cláudia R. Esteves
Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan

EDITOR-CHEFE

Ivan César Rocha Pereira

EDITOR-ASSISTENTE

Marcelo Lima

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Adriana Alves Farias Lima

PROGRAMAÇÃO VISUAL E PROJETO GRÁFICO

Marcelo Lima

COPYRIGTH

Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Vol. V, n. 01 (Fevereiro, 2017) - SP

Publicação Bimestral
e multidisciplinar vinculada
à Faculdade Campos Elíseos.

Os artigos assinados são de
responsabilidade exclusiva
dos autores e não expressam,
necessariamente, a opinião do
Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou
parcial dos artigos desta revista,
desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

- 06** **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS RELEVANTES**
Laís Lopes Robles
- 15** **CONHECER A EDUCAÇÃO NO BRASIL PELOS ANTIGOS MANUAIS DE ESCRITA**
Renata Ferreira Munhoz
- 25** **PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Kedma Brito
- 35** **A IMAGEM DE DEUS NA PERSPECTIVA RELACIONAL, SOB A ÉGIDE DA PSICOLOGIA PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO "RE-LIGARE"**
Erivaldo Costa Silva
- 52** **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Regina Freire Costa
- 61** **A MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR**
Márcio Lopes da Silva
- 69** **O CORPO COMO INSTRUMENTO NO APRENDIZADO DE MÚSICA NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO**
Maureen Heloisa Roy Dichel
- 82** **POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS: UM PERCURSO HISTÓRICO**
Alessandra Gonçalves
- 96** **AS MÚLTIPLAS VERTENTES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS PERCEPTÍVEIS**
Thaís Brandão
- 111** **HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**
Adriana Costa Lima
- 123** **PERÍODO VARGAS, O ESTADO NOVO E A REPRESSÃO AOS COMUNISTAS: OLGA E LUIZ CARLOS PRESTES**
Marcelo Green Barcaro
- 141** **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DO BRINQUEDO PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Fabiana Cristina Carvalho Calis
- 159** **UM PANORAMA DO ATUAL SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO**
Alfredo José Dantas
- 176** **NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO**
Maria Angelita Nogueira
- 191** **O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: MÉTODOS E PÓS-MÉTODO**
Thaina Rosalem de Lima
- 206** **AVALIAÇÃO: CONCEPÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**
Suellen El Khouri De Almeida Sartorato
- 223** **A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E A SITUAÇÃO ESCOLAR**
Diana Almeida
- 233** **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
Juliana Carolina Barcelli
- 242** **LÍNGUA PORTUGUESA: UNIDADE OU DINAMISMO?**
Beatriz Oliveira Ortega
- 250** **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Tamara Toupitzen
- 259** **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE**
Judite Aparecida Bisanson Junho
- 268** **LIÇÃO DE CASA E APRENDIZAGEM**
Luciana Napolitano Alegrette Juliano
- 278** **INCLUSÃO: BENEFÍCIO A TODOS**
Thais Cristina Maciel
- 283** **MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO**
Maria Eliete de Souza Lima
- 288** **HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Elisangela Haro Simões de Oliveira

■ Educar FCE



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS RELEVANTES



Foto: www.cdn.doutissima.com.br



AMANDA A. ANDRADE

Pós-Graduada em Gestão Escolar, Licenciada em Letras PORT/ING. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos-SP. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil.

Este artigo tem como objetivo buscar os aspectos relevantes que o brincar proporciona na educação. A educação infantil, primeira etapa da vida escolar, é um espaço muito enriquecedor na vida escolar das crianças. Pular essa fase é um grande prejuízo sócio e afetivo que a

criança deixará de vivenciar. Conhecer o significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de brincar, tornando-se também fundamental compreender o universo lúdico, no qual a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo,

aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil. Portanto, para realizar este trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema. Desta forma, este estudo proporcionará uma leitura

■ Educar FCE

mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e, em especial na vida da criança. Com o objetivo de explicitar que o brincar na primeira etapa da Educação Básica, no qual o lúdico é importante fator no processo ensino e aprendizagem no contexto dessa primeira etapa educacional. Buscou-se nos livros e artigos científicos referências de diversos autores que trazem

discussões teóricas sobre o tema. Outro tópico que se destaca no artigo é o brincar, constituindo-se como atividade fundamental nesse período do desenvolvimento infantil. O brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes. Destaca-se também o papel do professor da educação

infantil como guardião do brincar. O professor de educação infantil enquanto promotor e mediador da aprendizagem, possui este papel de estimular a construção, ensinar a aprender a construir brinquedos. Não se trata de uma transformação da sala de aula em ambiente teórico, mas torná-la prazerosa e desafiadora.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A necessidade de compreender melhor o conceito da educação infantil como espaço satisfatório e privilegiado da escola, onde é possível perceber as potencialidades específicas das crianças.

As crianças ao longo da história humana tiveram diferentes perspectivas e papéis cada qual com sua abordagem. Hoje podemos dizer que a criança é um ser

único indivisível e singular.

É durante a infância que ocorrem interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, ocorrendo uma aprendizagem significativa. A infância conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico, se apresenta como instrumento, e é nessa etapa que a criança aprende brincando.

A educação infantil tem como finalidade o

desenvolvimento absoluto das crianças até cinco anos de idade e é nessa etapa que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas.

Refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem. Mas algumas crianças e alguns contextos

escolares infantis nem sempre oportunizam o brincar de forma adequada, pois alguns fatores impedem que isso aconteça, fatores esses abordados com destaque no tópico seguinte, como,

o trabalho infantil e a falta de espaço adequado nas instituições de ensino para essa faixa etária.

Devemos refletir na problemática em que os currículos que as escolas

de educação infantil têm apresentado em relação às diferentes modalidades de aprendizagem. O brincar de forma satisfatória, agradável e desafiador é um aliado de uma educação de qualidade.

PERCEPÇÃO DE INFÂNCIA AO LONGO DOS SÉCULOS

A criança é um ser em desenvolvimento em todos os seus aspectos: físicos, emocionais, cognitivos, entre outros. Ela sempre estará em busca do desconhecido, descobrindo e aprendendo coisas novas, por causa do contato com o meio em que vive, obtendo também o domínio sobre o mundo com o passar dos anos.

Todo indivíduo tem a capacidade para aprender novos conhecimentos, através da interação na sociedade como um ser crítico, com sua identidade, com os aspectos que são desenvolvidos durante o processo de desenvolvimento.

A criança era tida como

selvagem que precisava corrigir seus vícios, considerado um ser imperfeito e inacabado era tido como um animal. Os castigos e torturas com crianças eram tidos como modo de aprendizagem. Assim, as crianças não eram consideradas indivíduos, mas sim propriedades dos pais, nos quais os mesmos deveriam formá-las “pessoas de bem”.

A criança era vista como um adulto em miniatura nos séculos XIV, XV e XVI, e os adultos a tratavam como réplicas dos adultos.

O foco era que as crianças desenvolvessem logo para ser capaz de atuar junto

ao trabalho e atividades dos adultos. A criança aprendia ao observar os adultos nas tarefas comuns. Assim entre os séculos XVI e XVII tem-se um novo olhar para as crianças.

E foi no século XVIII que o desenvolvimento social e econômico demandou que a criança precisava ser escolarizada, não mais apenas pelos pais, mas por professores. Com o passar dos séculos, houve uma troca de perspectiva em relação ao olhar da infância, de pensar na criança como seres selvagens, para seres únicos e indivisíveis.

No século XX, emerge um olhar focando a criança como

indivíduo em desenvolvimento sendo que a mesma precisaria de cuidados para desenvolver suas especificidades infantis. Assim passou-se a considerar a infância como um tempo consagrado a instrução para a vida adulta.

Hoje isso mudou. A criança é tida como um ser que interage, e detém seu espaço na sociedade, não mais como outrora. Podemos nos remeter ao referencial curricular nacional para a educação infantil que apresenta:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar refere. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Pagina 21.

Assim a criança que esta em pleno desenvolvimento terá situações que será capaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades. Logo a é uma etapa fundamental na vida da criança para irá aprender a brincar.

Nessa fase é considerada a idade para a escolha das brincadeiras, com isso o lúdico, pois é algo que faz com que a criança aprenda a pensar e descubra sobre o mundo em que cerca.

Segundo Chateau:

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p.14).

Pesquisas têm sido

feitas e concluído que se as crianças que apresentam dificuldades nessa fase, e tendo o devido acompanhamento e estimuladas corretamente, o nível de aproveitamento em suas diversas habilidades cognitivas e sociais terão sucesso na infância e na vida adulta.

Grandes pesquisadores revolucionaram as concepções das crianças com a importâncias dos laços afetivos e inconscientes.

Na infância é importante as crianças se sentirem parte de um todo, pois ela irá associar o mundo e o meio em que a criança vive, quando isso ocorre, acontece uma aprendizagem significativa.

Segundo Kishimoto (2001), a infância é também a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.

Juntamente se evolui a concepção de infância e educação podendo perceber o avanço dos estudos ao longo dos séculos da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRA ETAPA

A educação infantil é o primeiro contato com a educação sistematizada que a criança tem contato, ou seja, ela sai do seio família e passa a receber outra fonte de educação.

De acordo com os Parâmetros Nacionais da Educação Infantil do nosso país, a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. Ela ajuda ao desenvolvimento físico, social, motor, emocional e psicológico do indivíduo, que esta em formação. Sendo a primeira etapa da educação básica, colabora no desenvolvimento global do ser humano.

O conceito da educação infantil também aparece no texto legal, Leis de Diretrizes e Bases, 9394/96 no art. 29 dizendo que a educação infantil é conceituada com a

primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na educação infantil a criança terá as condições aprender a conhecer, questionar, opinar escolher participar e descobrindo valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança terá papel fundamental no processo de ensino aprendizagem.

A criança é ativa e participativa diante da aprendizagem na educação sistematizada das creches e pré-escola.

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento

curricular, nas interações com seus pares constrói identidade fantasia, desejo, sentimentos produzindo e reproduzindo sua cultura.

Nas creches e pré-escolas as crianças desenvolvem o sentimento de interação com um individuo que não faz parte da sua família, antes apenas no seio familiar, ele terá um espaço para compartilhar os brinquedos e até mesmo os próprios sentimentos.

Nesse primeiro contato com as instituições de educação não está voltada para conteúdos ou conhecimento formal, pois a educação infantil atua sobre a interação e a brincadeira, proporcionando suas próprias experiências e passam a ter relações fora do seio familiar.

Conquista da sociedade brasileira, como direito da criança de frequentar as creche e pré-escolas, as instituições devem conter profissionais especializados em educação

infantil que disponham realizar os cuidados com as crianças conjuntamente com os conteúdos sistematizados. Assim as creches não são apenas para atender as necessidades das mães

que vão para o mercado de trabalho e não tem com quem deixá-los mas hoje são espaço privilegiados no aspecto educativo nas experiências infantis. Em espaços de diferentes

infâncias as crianças terão contato com aprendizagem rica e diversificada.

A creche e pré-escolar precisam ampliar os conhecimentos e saberes das crianças através de um

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A educação infantil é o espaço privilegiado do brincar. E nesse espaço que serão preparados objetos, brinquedos para que possam interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação e aprendizagem

Educar junto ao brincar estabelece experiências de desenvolvimento à aspectos relevantes na formação do indivíduo. O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, autonomia e da criatividade.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, as práticas pedagógicas têm como eixos norteadores as

interações e brincadeiras. Existem situações e brincadeiras que estimulam cada fase do desenvolvimento infantil.

Desenvolver os aspectos motores sensoriais, percepção visuais, imitação, internalizar regras sociais. Brincando a criança aprende a conhecer, a fazer a conviver a ser criando um amplo repertório na linguagem autoconfiança e desenvolvendo curiosidade.

O fato de a criança ter acesso aos brinquedos possibilita tomar a decisão do que fazer, podendo comunicar-se por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, fazendo com que ela desenvolva sua imaginação.

Não há necessidade apenas de brinquedos elaborados apresentados às crianças para elas tomarem como instrumentos auxiliares para sua atuação no mundo que a cerca. Objetos diversos como pente, cadeira e diversos no qual ela detém o poder sobre os mesmos, serão parte de seu mundo de fantasia e imaginação. Elas desenvolverão um mundo de imaginação, memória, atenção e criação. Através do brincar ela desenvolve o pensar, as ideias, as posturas em relação o objeto refletindo a cultura em que ela está inserida. É através das brincadeiras que a criança cria seu mundo e o transforma e se apropria dele.

Nesse contexto o ambiente em que a criança pode aprender a construir, explorar, sentir, inventar e movimentar, ela estará vivenciando e desenvolvendo seus aspectos emocionais, intelectuais e reproduzindo-se como ser cultural que se insere e se molda dentro em um contexto dinâmico.

As crianças podem de forma peculiar enfrentar e ser sucedidas com as dificuldades psicológicas do brincar. Elas estarão diante do medo, da perda e da dor, se posicionam nos conceitos de bem e mal.

O jogo, o lúdico e o brinquedo na educação infantil são tão importantes como dormir, comer e dos seus cuidados de higiene. É através desses instrumentos que o indivíduo desenvolverá sua personalidade e demonstrará suas habilidades. Os ambientes de bonecas e brinquedos para as crianças não são meros decorativos; é fundamental para as crianças criar seu mundo e sua forma de interagir com ele.

Ampliando a forma de

ver o mundo e humanizar o indivíduo através do brincar; que iremos transferir os conteúdos, as habilidades conhecendo-se a si mesmo

O ato de brincar trará ao indivíduo bases para que o indivíduo alcance maturação intelectuais para aprendizagem de qualquer ensino sistemático posterior na vida acadêmica. Ela usará todas as suas competências e habilidades nos conceitos construídos ao longo do ato de brincar.

Muitos questionam sobre o brincar livre e o dirigido. Ambos têm seus papéis no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O brincar em que o adulto possa dirigir as crianças terá certo conhecimento adquirido, sendo totalmente diferentes, os conhecimentos adquiridos no brincar livre no qual os conhecimentos de tomada de decisão e diversos aspectos serão ativados para a solução de problemas de forma ativa.

Devemos levar em consideração também os

aspectos relevantes do brincar em grupo e individualmente. O brincar em grupo gera aspectos emocionais, desenvolve a autoestima a liderança, raciocínio e postura diante de adversidade. O brincar individualmente, sozinho, irá proporcionar a fantasia a partir de suas concepções desenvolvendo o imaginário e a concentração, etc.

O brincar deve ser incentivado por professores e pais, pois a criança que não brinca, não desenvolve aspectos globais em todos os seus aspectos, sendo assim terá dificuldade em adquirir diversas habilidades necessárias para o indivíduo em sociedade.

O brincar prepara a criança para a vida e suas experiências o levaram a ser um indivíduo que obtenha sucesso em suas atividades.

Fica evidente que o brincar para a criança serve para a diversão, mas sem deixar de educar, construir, socializar e desenvolver as suas potencialidades.

O PAPEL DO PROFESSOR NO BRINCAR

O professor como mediador do aprendizado dos alunos, terá que escolher de maneira adequada os jogos e brincadeiras de forma a trazer condições para que a criança desenvolva aprendizagens diversas e se torne um adulto capaz de dominar as situações que se deparar.

O poder que o brincar exerce sobre a criança e a forma como ela vai se comportar, vai delinear a formação e a maturação da criança, em aspectos internos e externos.

O brinquedo dá significado ao brincar, e quando a criança se apropria desse objeto ela utiliza-o na construção de sua forma de ver e agir no mundo.

O professor irá fomentar nas crianças aspectos e habilidades que levaram e integraram em seu interior constituindo assim parte da personalidade.

O espaço físico é lugar de desenvolvimento de várias habilidades e sensações, auxiliando, portanto, na aprendizagem.

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p.69).

O professor também é responsável na organização do espaço. É ele que tomará as decisões na escolha dos objetos disponível no espaço, em que a criança irá utilizar. Um espaço incoerente e desconfortável não atingirá a proposta desejada do currículo infantil.

O conforto, a segurança física e proteção, proporciona um ambiente seguro e apropriado. O professor será esse grande mediador. Ele irá mediar o contato da criança e do brinquedo, e ou da brincadeira. Ele precisa fazer um trabalho de investigação do que a criança já sabe pra

partir desse diagnóstico, tomar como ponto de partida e trazer opções corretas para os alunos. O professor precisa se questionar qual brinquedo ou brincadeira ajudam a criança a se desenvolver? Em que contexto a criança aprende? É importante que a criança se divirta?

Os professores oferecem oportunidades para que a criança desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Caso o professor escolha de maneira equivocada as atividades não trazendo o aluno como um desafio que ele alcance esse caso sua maturidade não o permita, poderá ocasionar barreiras na autoestima do aluno em ultrapassar desafios.

As Instituições precisam ter ciência de que o espaço não é somente um cenário imutável, ele exerce diretamente na aprendizagem das crianças porque desafia, instiga a criança ao modificar seu redor, na exploração e na produção de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises bibliográficas realizadas referentes ao tema deste artigo, conclui-se que durante a infância a criança aprende a brincar e ao aprender ela pensa, analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, criando forma, conceitos, ideias, percepções e cada vez mais se socializa através de interações.

Ao brincar a criança se desenvolve integralmente, passa a conhecer o mundo em que está inserida. Portanto, o brincar não é apenas uma

questão de diversão, mas uma forma de educar, de construir e de se socializar.

Para que ocorra o brincar é necessária à presença de um profissional, o professor. Ele é fundamental, pois favorece e promove a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer, estimula à competitividade e as atitudes cooperativas, o professor cria na criança a vontade de brincar, facilitando assim a aprendizagem. Constata-se igualmente que é necessário garantir o direito à

educação evitando-se qualquer tipo de trabalho infantil, além de assegurarem-se espaços físicos e recursos materiais adequados para a garantia do brincar dentro das escolas de educação infantil.

Nesse aspecto é de suma importância um planejamento, pois planejar brincadeiras e jogos considerando a realidade de espaço disponível contribui para o sucesso da brincadeira e até para ampliação dessas atividades e do número de crianças participantes.

REFERÊNCIAS

Brasil. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm acesso 31/01/2017.

<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm> acesso 20/01/2017.

http://psicopedagogo-comvc.blogspot.com.br/2011/10/o-papel-do-professor-da-educacao_16.html. Acesso 18/01/2017.

<http://www.webartigos.com/artigos/o-conceito-de-infancia-ao-longo-dos-seculos/60822/> acesso 17/01/2017

CONHECER A EDUCAÇÃO NO BRASIL PELOS ANTIGOS MANUAIS DE ESCRITA



Ilustração: <http://www.ideiacriativa.org/2012/09/como-trabalhar-semana-da-patria-na.html>



RENATA FERREIRA MUNHOZ

Pós-Doutoranda em Linguística pela FFLCH/USP.
Professora visitante da Faculdade Campos Eliseos



ELIZANGELA NIVARDO DIAS

Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela FFLCH/USP. Professora visitante da Faculdade Campos Eliseos

Este texto propõe um olhar sobre a Educação brasileira por meio do que era veiculado nos antigos manuais de escrita. Para tanto, adota-se como corpus deste trabalho um manual publicado em 1722, dada a sua relevância para o contexto do ensino de escrita no Brasil colonial. A intenção do que aqui se apresenta é delinear a trajetória histórica por que passaram as práticas de ensinar a escrever no

Brasil. Além dos aspectos explícitos do manual, que tratam pontualmente do ensino da escrita, há questões subjacentes, tais como os posicionamentos ideológicos contidos na obra. O tema ganha importância diante das discussões polêmicas sobre o conceito de “Escola sem partido” e os preceitos atuais sobre “alfabetização”. A constatação de que as ideologias já se faziam presentes desde a transmissão do

conhecimento das primeiras letras fomenta a discussão sobre a (im)possibilidade de professores que ensinem sem um posicionamento ideológico. Nesse sentido, serão apresentados alguns fragmentos da obra que revelam as concepções ideológicas vigentes na segunda metade do século XVIII, quando a Educação no Brasil foi oficialmente institucionalizada.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Educação brasileira; Manual de escrita; Caligrafia.

INTRODUÇÃO

Diversas são as motivações que conduziram à produção deste texto. Em primeiro lugar, o trabalho filológico que realizamos em parceria sempre recorre aos manuais de escrita e gramáticas do período em que os manuscritos que estudamos foram produzidos. Isso porque torna-se anacrônico estudar o passado com o olhar do presente. Ou seja, não é possível entender os trabalhos do século XVIII sem levar em consideração a maneira como pensavam seus autores. Muito dessa visão de mundo revela-se pelas obras estudadas por esses autores. Graças aos registros cuidadosos de algumas personalidades públicas, podemos definir que o manual de escrita “Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar”, de Figueiredo, foi adotado como o livro de referência às primeiras aulas oficiais

ministradas em terras brasileiras após a fase da catequese dos jesuítas.

Ademais, para compreender a forma como os textos eram redigidos, é necessário recorrer, por exemplo, a ciências como a Paleografia, que estuda com profundidade os traçados da escrita. Para isso, nada melhor do que empregar como fonte de conhecimentos o próprio manual usado por aqueles que escreviam na época. Daí, novamente, a escolha do manual de Figueiredo como um material de bastante relevância ao conhecimento dos primeiros esforços da Educação no Brasil.

Diante da análise do manual, é possível traçar diversos paralelos com tópicos contemporâneos fundamentais à Educação brasileira. Um deles é a discussão sobre a ideologia imbricada ao ensino escolar.

Sem adotar posicionamento direto sobre o assunto, pretende-se demonstrar de que maneira os aspectos ideológicos pautaram todo o ensino elementar no Brasil colonial. Outra questão interessante refere-se à alfabetização (des)vinculada do mero conhecimento das letras.

Com vistas a essas questões, o recorte histórico da segunda metade do século XVIII tem caráter estratégico e será mais bem explicado logo a diante, antes de se apresentarem interessantes curiosidades do manual de escrita, um livro ainda pouco estudado, mas de grande valor histórico, conforme se demonstrará a seguir.

UM “BOCADINHO” DE HISTÓRIA

A escolha da segunda metade do século XVIII como representativa à Educação do período colonial brasileiro deve-se a seus importantes marcos históricos. O famoso Marquês de Pombal, que atuou como o Primeiro Ministro do Rei Dom José I e se tornou o braço direito desse monarca que assumira o trono em 1750, foi a figura mais poderosa de todo o império português. Nessa época, o Marquês de Pombal tentava recuperar Portugal de uma intensa crise econômica, gerada sobretudo pela redução do ouro brasileiro. Entre as medidas de desenvolvimento estava a proposta de voltar a atenção à colônia sul americana, o Brasil. Por diversas finalidades de caráter político, os padres jesuítas que atuavam aqui como catequistas foram expulsos e seu projeto, encerrado. Em 1757, um diretório - uma

comissão diretora instituída pela coroa portuguesa - proibia em todo o território o uso da “Língua Geral”³ como forma de comunicação.

Já sem esses primeiros educadores, Pombal instaurou as “Aulas Régias”, que contavam com professores europeus. O ensino já não seria para os índios, mas para os filhos de colonos portugueses, que seriam alfabetizados e contariam com cursos de Geometria, Latim e Filosofia, por exemplo.

A escrita manual era indispensável no contexto brasileiro do século XVIII, pois a tipografia ficou proibida no Brasil até 1808, quando o Conde da Barca importou ao Brasil a Imprensa Régia: “A colônia sempre dependeu da metrópole para as suas publicações e leituras. Ao contrário do que ocorreu na América espanhola, a América

portuguesa só teve imprensa depois da chegada da família real.” (SILVA, 1999, p. 97). Essa imprensa, no entanto, não tinha a finalidade de produzir materiais impressos com qualquer outra finalidade que não fosse a de divulgar as ordenações da Coroa Portuguesa que se mudava para o Rio de Janeiro. A carência cultural da colônia derivava da penúria econômico-social em que vivia grande parte dos habitantes da colônia.

Nesse contexto de decadência econômica, a capitania de São Paulo fora extinta, tendo ficado sem um governo local desde 1748. Entre as medidas pombalinas estava também a restauração administrativa dessa capitania. Isso porque os limites territoriais eram bem maiores do que os atuais e a invasão espanhola poderia se dar, caso não houvesse proteção militar.

³ Acredita-se que a Língua Geral tenha sido uma “língua de contato” entre a Língua Portuguesa para cá trazida pelos colonizadores europeus e línguas indígenas derivadas do ramo tupi, predominante nas tribos da costa litorânea. Esse idioma teria servido para que os jesuítas se comunicassem com os nativos da colônia. Razões econômicas óbvias da tentativa de manter a comunicação

Sendo assim, em 1765, foi escolhido um fidalgo português, o Morgado de Mateus, para atuar como Governador. Esse foi um homem muito adepto às letras e sua prática de escrever detalhadamente todas as suas ações permite que saibamos que o manual de Figueiredo (1722) foi a bibliografia adotada para a alfabetização nas aulas régias:



Quando D. Luís António de Souza assumiu o governo da Capitania de São Paulo, [...] decidiu então que houvesse na cidade de São Paulo um mestre de meninos, para orientação do qual redigiu uns Estatutos provisórios. Este

documento contém algumas informações importantes: «Que todos os mestres sejam obrigados a ensinar pelo livro do Andrade e seguir em tudo aquelas regras que no princípio do dito livro se prescrevem para a boa direcção das escolas, e será bom que tenha outros livros, como a Educação de um menino nobre, a tradução das Obrigações civis do Cícero, para que possam inspirar aos meninos as boas inclinações e o verdadeiro merecimento do homem. (MARQUES, 1991, p. 446).



Além disso, o Morgado de Mateus reclamava em

suas cartas da dificuldade de encontrar pessoas que escrevessem bem para a sua Secretaria de Governo em São Paulo. Em busca dos mais capacitados, a primeira etapa do processo seletivo para a contratação de seus escribas era um teste caligráfico retirado desse manual, conforme apresenta Munhoz (2015).

Por ter representado a principal base de consulta aos mestres alfabetizadores da época, bem como o modelo de caligrafia aos escribas, o manual representa uma importante fonte de dados sobre a Educação do período colonial.

SOBRE O MANUAL DE ESCRITA

Apesar da incontestável utilidade dessa obra, não se trata do primeiro manual de escrita em Português que, segundo Lima (1923), teria sido o de Baratta (1590). Desse tipo de manual de caligrafia derivaram nossas cartilhas de alfabetização,

assim chamadas por terem sido inicialmente divulgadas em forma de cartas, ou cartinhas, de acordo com Magalhães (1994). Em suma, esses manuais continham instruções para o ensino da escrita das primeiras letras, podendo conter adendos,

como o ensino dos números e da realização de contas.

Para entender o manual de Figueiredo, deve-se lembrar que a escrita no século XVIII era entendida como a “arte de debuxar” e estava indissociada da prática do desenho. Disso decorre a

busca pelo traçado perfeito e regular no desenho das letras. A caligrafia bonita e legível era entendida como a ornamentada. Além da beleza do desenho caligráfico estudada por Souza (2009), os manuais apontavam para a importância de manusear corretamente. A arte da caligrafia e a ciência da ortografia caminhavam juntas. Apesar da ausência de uma norma ortográfica oficialmente estabelecida no período, havia um padrão de bastante regularidade na escrita, conforme Fachin (2011). O que facilitava a padronização ortográfica era o fato de a comunicação escrita não ser tão difundida como na atualidade.

A prática da escrita é explicada de forma bastante técnica por Figueiredo (1722). Prova disso é a extrema atenção que o autor dedica à forma de segurar o instrumento da escrita, a pena, conforme ele próprio ilustra:



Figura 1: Mão segurando o instrumento de escrita, a pena de ave.

A riqueza do material está sobretudo na perfeição das lições, todas feitas à mão pelo próprio autor, que as assina ao final de cada página. Comprova-se que a escrita e o desenho estavam diretamente associados no período. Uma mão bem treinada seria capaz tanto de produzir os “rasgos”⁴ da escrita quanto da produção de gravuras e ornamentações. Os arabescos e ilustrações de páginas eram bastante ricos e detalhados no período.



Estampa que revela todo o capricho da produção manual e a ligação entre escrita e desenho.

As estampas a serem imitadas pelos aprendizes apresentam tanto letras de forma quanto cursivas. O conjunto da obra divide-se em 33 páginas de texto e 45 de desenhos a serem empregados como modelos. Além disso, o autor divide o abecedário em dois, “o pequeno”, como chama as letras minúsculas e “o grande”, as maiúsculas.

Tais manuais retratam os métodos de alfabetização adotados na época. Essa

⁴O conceito de “rasgar” o papel advinha da tradição da escrita em tabuinhas de argila, em que o suporte era de fato cortado pelo instrumento da escrita, a cunha. Além de derivar da metáfora agrícola, em que a sementeira era feita por fendas abertas no solo.

obra, em especial, não se destina unicamente aos mestres, mas se apresenta como uma ferramenta para autodidatas: “com as explicações necessárias para que cada um possa aprender sem se sujeitar a Mestre”. (FIGUEIREDO, 1722, s/n).

No prólogo ao leitor, o autor afirma que a motivação para a escrita da obra foi o seu patriotismo,

que enxergava a necessidade de obras que ensinassem a escrita em Portugal, a exemplo de outros países europeus. Esse objetivo já revela o “partidarismo” ideológico a que o livro se filia.

A qualidade da obra foi atestada na época de sua publicação pelo Frei Lucas de Santa Catarina, que a liberou para circulação em nome do Santo Ofício “me parece

muito útil e proveitoso para todos aqueles que quiserem bem aprender com brevidade e sem erro, assim no ler como no escrever e contar. É merecedor da licença que me pede para se imprimir” (FIGUEIREDO, 1722, s/n). O mesmo padrão de excelência do manual foi confirmado no século seguinte por Silva (1860).

QUESTÕES IDEOLÓGICAS A SEREM ENSINADAS (?)

Por certo, a liberação do trabalho de Figueiredo para publicação pela Inquisição devia-se não apenas a sua qualidade, mas sobretudo à visão de mundo que veicula. O título da obra já contém os três verbos que definiam o ensino da época: ler, escrever e contar. O contexto ideológico subjacente ao aprendizado dessas três técnicas elementares da Educação encontra-se desde a capa, em que o autor dedica a obra ao rei. A partir disso, as normas de civilidade dentro

do contexto monárquico e a doutrinação católica permeiam toda a obra, como afirma Magalhães (1994).

Desde a capa já se observa a ideologia predominante: a subserviência à monarquia por meio da figura do rei. Logo abaixo do título, já se encontram os dizeres: “À Augusta Majestade do Senhor Dom João V, Rei de Portugal”. Esse tipo de dedicatória era bastante comum no período devido ao sistema de mecenato, em que os escritores e artistas

em geral eram patrocinados por um “mecenas”, que o contratava para um dado serviço. Ao dedicar a obra diretamente ao rei, o autor garante o prestígio de sua obra e busca a confiança necessária à liberação da censura imposta pela Inquisição. A seguir, o autor apresenta a originalidade de seu livro, dizendo tratar-se da primeira Escola de ler e escrever que em Portugal se fez pública. Explicita seu desejo de ser patrocinado pela Coroa Portuguesa: “não

pode deixar de buscar o patrocínio nos reais pés de Vossa Majestade”. Aproveita para reforçar seu papel de “fiel vassalo” e lisonjear o rei, afirmando ser ele singular na arte da escrita.

De maneira similar às críticas acrescentadas aos livros publicados atualmente, o manual conta com vários sonetos que enaltecem o trabalho de Manuel Andrade de Figueiredo, conhecido por “Andrade” entre seus contemporâneos, por ser a forma como o autor assina. Apesar disso, aqui o chamamos pelo último sobrenome “Figueiredo”, de acordo com os padrões atuais de citação. Após os poemas que elogiam

a obra, segue um retrato do autor:

A evidência de que os mestres ensinavam muito além das primeiras letras encontra-se na introdução teórica do manual, o chamado “Primeiro Tratado”, em que há uma orientação aos pais, para que escolham bem os mestres aos filhos. Usa como exemplo o caso dos reis persas que logo após o nascimento dos filhos já escolhiam os seus mestres. Figueiredo afirma que dessa escolha resultaria o “bom ou mau sucesso” dos filhos, bem como a “ventura ou a desgraça”. Sendo assim, os mestres deveriam ser “virtuosos, sábios e honrados”.

O princípio da moralidade

está em todas as lições, de modo a advertir os aprendizes sobre a boa conduta:

Lê-se nesta lição:



“Nenhum gosto que se origina dos vícios tem duração; e todos os que produz a virtude permanecem para sempre: estes nos ornamos de glória, quando os outros nos enchem de confusão. Por isso se deve pôr grande cuidado em que os vícios morram primeiro que nós, para que as virtudes nos acompanhem na sepultura, com as quais podemos esperar tudo e sem elas, tudo devemos temer.”



O conceito de doutrinação permeia toda a obra, tornando-se explícita na seguinte citação: “os ânimos dos meninos são como campo novo, onde o mestre, como agricultor, lança as primeiras sementes da doutrina, conforme é a sua ciência” (FIGUEIREDO, 1722, P. 2 – grifo nosso). A seguir, o caráter doutrinário é explicado pela fundamentação ideológica católica com o conceito de que o verdadeiro princípio da



Figura 3: Imagem do próprio autor.

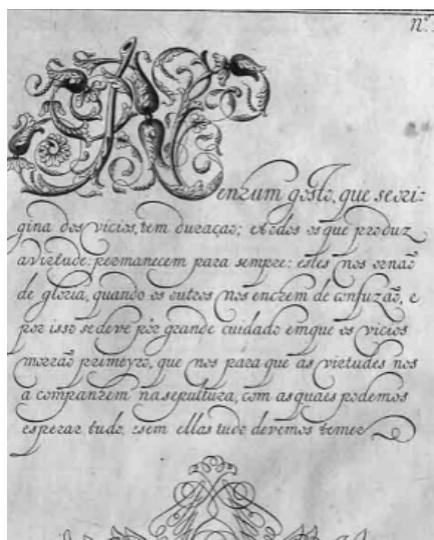


Figura 4: Exemplo de lição com moral.

sabedoria é o temor de Deus.

A religião católica fundamenta, de fato, todo o manual e se revela de maneira explícita nas “advertências no ensino das orações e doutrina cristã” (FIGUEIREDO, 1722, p. 9), em que se explica que os mestres devem rezar todos os dias da semana, “princiando na segunda-feira [com o] Padre Nosso e acabando na sexta-feira [com a] Confissão Geral [...] Advertindo que ao rezar o Padre Nosso, Ave Maria, Confissão, Ato de Contrição e Ladainha devem os meninos estar de joelhos e o Mestre com eles para exemplo.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 9).

Do mesmo modo que o manual de Figueiredo reproduz as ideologias de seu tempo, o ensino, em qualquer instância, pauta-se em concepções pessoais/sociais que dificilmente podem ser apagadas. Essa compreensão fomenta as discussões sobre a temática da “Escola sem partido”, uma vez que revela a dificuldade do ensino desvinculado de concepções ideológicas. Ao

mesmo tempo, retoma-se a visão daqueles que desejam que as ciências sejam transmitidas de maneira isenta ideologicamente quando se entende que desde o período colonial as visões de mundo dos mais poderosos socialmente impunham-se aos demais.

O assunto torna-se ainda mais produtivo quando se retomam as pesquisas recentes do IBGE que indicam a existência de cerca de 13 milhões de analfabetos no Brasil atual. A esses 8,7% da população acima de 15 anos de idade somam-se ainda os analfabetos funcionais, que conhecem o código escrito, mas não o decodificam devidamente. Essa distinção entre os “completamente analfabetos” e aqueles sem o domínio da compreensão do código escrito conduz ao fato de que ter frequentado a escola e reconhecer letras e números já não significa estar alfabetizado. Entende-se, então, que os parâmetros que balizam a alfabetização distanciam-se da mera escrita

do nome como costumava ser nos séculos anteriores. A capacidade de desenhar letras com capricho também já não pode ser um parâmetro, uma vez que muitas escolas alfabetizam seus alunos por meio de suportes diferentes do papel, como tablets ou outras telas.

Os estudos sobre a Educação datam do século XIX. Adão (1997) e Marquilhas (2000) afirmam que não há registros que atestem quais manuais tenham sido empregados antes do século XIX. Mesmo sendo estudada posteriormente, a obra aqui adotada possibilita que todas as análises ora apresentadas sejam consideradas diacronicamente considerando sua origem no período setecentista.

Marquilhas (2000) relata a desvinculação entre os ensinamentos da leitura e da escrita no século XVIII. A associação entre a escrita e a leitura é fenômeno que diverge do período colonial, em que as duas ciências eram aprendidas separadamente. Era comum,

por exemplo, uma pessoa saber desenhar o seu nome sem saber ler, ou saber decodificar o código escrito pela leitura sem ser capaz de reproduzi-lo pela escrita.

A capacidade da leitura e da escrita deveria subordinar-se, necessariamente, ao padrão de pensamentos vigente. A conduta religiosa católica e a submissão ao sistema

monárquico de maneira concreta pela figura do rei eram pressupostos a todos os mestres e aprendizes envolvidos no sistema educacional, bem como aos autodidatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrito em 1722, o manual de Figueiredo ainda não tinha sido substituído nos anos em que o Morgado de Mateus governou São Paulo (1765-1775), o que indica a sua qualidade. A longa permanência da obra no contexto educacional reflete também sua aderência aos padrões ideológicos exigidos na época. Conforme se apresentou brevemente por meio de alguns exemplos, há a predominância dos preceitos de moralidade e religião. No conjunto da obra, esses aspectos de ordem subjetiva parecem sobreporem-se às ciências apresentadas.

Nota-se que mesmo com a extinção da catequese até então ministrada pelos jesuítas na colônia portuguesa

da América, o ensino continuava pautado na dogmática católica que sustentava o regime monárquico. Comparando-se com a atualidade, vale pensar que mesmo o ensino laico, que não carregue pressupostos religiosos, pode conter ideologias dogmáticas em seu bojo. Diante disso, cabe refletir sobre quais os vieses ideológicos que são (ou pretendem ser) veiculados ao ensino regular nos dias de hoje. Vale considerar, ainda, que os princípios de alfabetização apresentados no manual podem conduzir a reflexões sobre as práticas atuais de alfabetização/letramento. Nesse sentido, será possível compreender em que medida os nossos avanços educacionais

superaram lacunas deixadas pela História.

Concluimos com a proposta final de agregarmos novos olhares e significados a nossas práticas pedagógicas atuais pela compreensão de propostas educacionais do passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ADÃO, Áurea. Estado Absoluto e ensino das primeiras letras. As Escolas Régias (1772-1794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

BARATTA, Manuel. Exemplos de diversas sortes de letras tirados da polygraphia de Manuel Baratta. Lisboa: João de Oçanha e António Álvarez, 1590.

FACHIN, Phablo Roberto Marchis. Práticas de escrita setecentista em manuscritos da administração colonial em circulação pública no Brasil. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, Manuel Andrade de. Nova escola para aprender a ler, escrever e contar. Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, 1722.

LIMA, Henrique de Campos Ferreira. Subsídios para um dicionário bio-bibliográfico dos calígrafos portugueses. Lisboa: Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional, 1923.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1994.

MARQUES, A. H. de Oliveira. Breve história de Portugal. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

_____. de Oliveira; SERRÃO, Joel. (Direc.). Nova história da expansão portuguesa. O império luso-brasileiro (1620-1750). Vol. VIII. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

MARQUILHAS, Rita. A Faculdade das Letras: Leitura e escrita em Portugal no séc. XVIII. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000.

MUNHOZ, Renata Ferreira. Filologia e discurso na correspondência oficial do Morgado de Mateus: edição de documentos administrativos e estudo das marcas de autenticidade. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, 2015.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. História da colonização portuguesa no Brasil. Lisboa: Colibri, 1999.

SOUZA, Antônio Wilson Silva de. Os manuais de caligrafia e seu vínculo com o desenho no Brasil do século XVIII. In: Sitientibus, Feira de Santana, n. 40, p. 39-58, jan./jun. 2009.

PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Foto: http://www.apc-coimbra.org.pt/?page_id=673



KEDMA BRITO

Professora Pedagoga. Trabalha na Rede Municipal de Educação de Senador Canedo – GO. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil.

Ao analisar o tema Psicomotricidade e a Ludicidade na Educação Infantil é de fundamental importância ter um entendimento de apreciação expressiva sobre a importância da Psicomotricidade e da Ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem do educando, principalmente nos anos iniciais da Educação Infantil, observando a grande interdependência que existe

no desenvolvimento e na prática dos movimentos motores, intelectuais e afetivos primordiais na primeira infância. A Psicomotricidade tem a finalidade desenvolver e construir de forma organizada o esquema corporal e tem como intenção estimular a rotina do movimento em todas as fases da vida infantil. Através de exercícios de movimentos, brincadeiras e

entretenimentos que estão associados aos conhecimentos prévios da criança. Assim sendo, percebe-se que grande número de docentes indicam que os jogos e a ludicidade deve ter prioridade nas práticas pedagógicas diárias na Educação Infantil. Portanto a Psicomotricidade é a interação fazendo uso do movimento, ou seja, da ação que une corpo, mente, espírito, meio ambiente e um grupo de pessoas com interesses comuns associados a sentimentos e individualidade de cada criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Ludicidade; Movimento; Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil oferece as famílias à oportunidade de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais das crianças em processos que desenvolvem suas habilidades através de um curriculum que propõe uma prática pedagógica com métodos e teorias de acordo com as necessidades desta faixa etária. E tem por objetivo primordial o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade. Com isso a Psicomotricidade e a Ludicidade é priorizada o estímulo do movimento do corpo da criança, pois neste momento a criança esta em fase de desenvolver sua identidade e começar descobrir seu próprio corpo. São com metodologias de aprendizagem, afetividades, interações e locomoções que ocorrerá o conhecimento e não somente o cuidado.

Nesta fase de zero a cinco anos existe uma ampliação

dos objetivos estabelecidos para que as crianças sejam capazes de desenvolver a técnica distinta por meio saber da mobilidade e locomoção e da reação do corpo.

Produzir para crianças ambientes e situações em que as mesmas possam perceber e mostrar suas habilidades, por meio de indicações, reprodução ou expressão e com o uso de objetos concretos e imaginários. Ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima. Criar segurança expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, original e individual. É importante valorizar a interação e buscar desenvolver na criança a percepção, discernimento e aceitação e consideração pelos colegas de classe.

Nessa perspectiva o aspecto socializador dessa etapa educacional deve ser feito pela disponibilização de ambientes que propiciem o acesso e a ampliação dos

conhecimentos adquiridos pelas crianças através da realidade social e cultural em que vivem. Sendo assim, é interagindo que estaremos aprendendo. Para oportunizar a comunicação, contato e convívio, e aconselhável acomodar as carteiras ou mesas em círculo ou um de frente para outra a fim de incentivar o trabalho em grupo. Em determinadas ocasiões, é muito produtivo abandonar o espaço físico da sala e buscar outros ambientes, outros espaços propícios à interação.

Contudo, a elaboração das práticas pedagógicas incluem conhecimento das necessidades das crianças e uma ação planejada com atividades estratégicas de acordo com a idade da criança. É essencial observar os resultados no decorrer percurso, considerando que cada criança tem o seu próprio modo ser e de aprender.

ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA

Ao incentivar e despertar a ação motriz a criança passa a se relacionar com instrumentos, com o ambiente e com si própria, produzindo um diálogo com seu corpo adequado de forma lúdica. Para distinguir o aquecimento motriz de um exercício motriz é a finalidade de produzir melhoramento da estrutura corpórea, ou seja, a criança é incentivada a elaborar práticas distintas das conhecidas.

É imprescindível auxiliar o convívio entre a criança com o universo dos instrumentos que possibilitam a experiência concreta com a ludicidade através da brincadeira acontece à conquista do conhecimento e também maneira de armazená-lo, logo o processo de aprender é completa e torna-se mais agradável e divertido.

A movimentação corporal é a primeira forma de se expressar da criança. Atitudes como mostrar, chamar, pegar substituem as lágrimas,

a criança começa emitir sons para demonstrar o que ainda não consegue falar, formando um considerável modelo de diálogo que precede o vocabulário fonético.

Segundo Gonçalves, 2011, p.28 “Antes da linguagem, as ações motoras é que determinam as ações mentais” (GONÇALVES, 2011, p.28).

Com base nessa ideia, é importante colocar os pequenos momentos planejados que tenham brincadeiras dirigidas que exigiam novas formas de buscar soluções esperadas. Assim, ela colocará seu cérebro em funcionamento, além de contribuir para a evolução do aprendizado, logo é fundamental para o seu sistema motriz e sua independência e capacidade de criar.

Atividades referentes à dança e à música têm como finalidade o desenvolvimento integrado da infância. No caso de uma criança em processo de alfabetização é fundamental

trabalhar a sensibilidade, valorizando experiências auditivas, visuais e táteis. Por isso, há propostas de atividades utilizando diferentes linguagens: arte visual; dança música e teatro.

Portanto, a motivação da integração das funções motoras e psíquicas opera na precaução e terapia das dificuldades quanto para a exploração do potencial ativo de cada pessoa. O avanço das partes do cérebro relacionadas aos movimentos é relevante no resguardo de dificuldades no processo de aprender e na reabilitação do estado involuntário de contração natural dos músculos corporais, do porte, da capacidade de controlar os dois lados do corpo juntos ou separadamente e do movimento usando como ferramenta o lúdico que assegura e possibilita maior disponibilidade das crianças em realizar as atividades psicomotoras com qualidade.

MOVIMENTO E O ATRASO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na Educação Infantil, as orientações devem convergir para o desenvolvimento integral e a construção da autonomia da criança, por meio de diferentes situações, nas quais ela possa ter as mais diversas experiências, fazer escolhas, socializar-se tomar decisões, imaginar, brincar, estabelecer suas próprias regras e se apropriar daquelas já estabelecidas.

O movimento como ponto de partida fundamenta-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, propondo atividades que auxiliem na Formação pessoal, social e conhecimento de mundo. Explorando as áreas de Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Artes Visuais e Movimento. A Psicomotricidade sustenta-se na ideia de que o desenvolvimento da criança depende tanto da exploração do ambiente em que ela vive, conhecendo as

coisas e as pessoas, como das possibilidades de ela expressar suas emoções e estabelecer relações afetivas.

O avanço do comportamento da criança em relação aos reflexos tem início na expansão do saber do neném de executar atribuições cognitivas e motoras progressivamente mais complexas como o desenvolvimento de habilidades como andar, aprender e interagir na infância. Para o desenvolvimento psicomotor as organizações dos conteúdos e das atividades planejadas devem propor a aprendizagem em um processo dinâmico, que impulsiona o desenvolvimento e que envolve a memória, as emoções, a compreensão e a utilização dos sistemas simbólicos, como a fala. Assim, há um diálogo direto com a criança, inter-relacionando as atividades, partindo sempre do lúdico e fazendo uso de um personagem que

acompanha cada etapa: o professor.

Sendo assim, o desenvolvimento psicomotor deve ser facilitado pelo professor com alguns conteúdos e conceitos, de forma gradativa e com níveis de aprofundamento para cada uma das etapas, levando-se em consideração o diagnóstico que o professor tem da criança. Cantigas de roda, parlendas, adivinhas e outras brincadeiras devem ser privilegiadas formando uma coleção, pois possibilitam à criança entrar em contato com a leitura e a escrita de maneira lúdica. Também é fundamental ser selecionadas histórias clássicas e lendas para formar uma coletânea de conteúdos.

O educador deve considerar as características emocionais, cognitivas e culturais das crianças, e respeitando o seu modo de agir, pensar e aprender,

■ Educar FCE

o desenvolvimento das atividades deve pressupor o trabalho com diversas linguagens, em diversas situações, proporcionando abertura para a inclusão de novos exercícios. .

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI), os objetivos do movimento são: "Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, entre outros, desenvolvendo atitude de confiança em suas capacidades motoras; explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, para o uso de objetos diversos; ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de

interação social; explorar diferentes qualidades e dinâmicas de movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade conhecendo gradativamente as possibilidades e limites de seu corpo; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos, e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo". (RNCEI, 1998 p, 17)

O suporte pedagógico especializado pode atuar trabalhando com a interpretação da linguagem corporal da criança, de forma a minimizar o atraso no desenvolvimento do controle corporal (motricidade grossa) e dos movimentos de precisão (motricidade fina), dependendo do grau de atraso é oferecido o atendimento educacional especializado por profissionais especializados que podem possibilitar a aceleração e a integração da criança oferecendo o enquadramento da mesma

no estabelecimento de ensino.

Para prevenir problemas na aprendizagem infantil é a psicomotricidade que atua no desenvolvimento da criança de acordo com a faixa etária em que a mesma se encontra, com a possibilidade de atuação de outras áreas como da Neurologia, da Psicologia e da Pedagogia trabalharem juntas para atingir o pleno desenvolvimento infantil. A reeducação psicomotora é um método, uma terapia programada que tem como objetivo modificar o comportamento. Parte dessa atuação é privativa do técnico em psicomotricidade que desenvolve um projeto de intervenção com técnicas adequadas no momento oportuno.

A LUDICIDADE PARA A INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O ponto de partida é a Ludicidade que significa lúdico, brincadeira, a criação e edificação do brincar, da distração e recreação. O brincar faz parte do desenvolvimento e do aprendizado da criança forma os conceitos e a linguagem da criança estabelecendo a inovação e ideia de existência. O bebê se desenvolve através do brincar, desde muito cedo o educador insere na vida da criança o brincar e a ludicidade esta inserida e psicomotricidade, que uma nova linguagem e forma de trabalhar com a criança através dos jogos, um brincar em forma de mimica, narração de histórias, porque trabalha os movimentos de braços tronco e forma uma expressão corpórea com a criança que é de suma importância para o seu desenvolvimento intelectual.

O brincar proporciona a criança uma autonomia diferenciada, compreensão

do tempo e espaço, expressão e rapidez nas mudanças, criando novas percepções conseguindo se incluir dentro do conjunto educacional.

De acordo com Penin e Vieira (2002, p.26), faz-se necessário que a escola repense sua organização, sua gestão, seus processos formadores:

“Sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas de ensinar, ou seja, o seu jeito de fazer escola! É hora de jogar fora as roupas velhas e tornar a vestir a escola, a partir da essência, sua função social que permanece: ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas”.

O educador deve se incluir dentro da brincadeira, não deve ficar apenas olhando a criança brincar. O professor

e insere na brincadeira através da acolhida o aluno, fazendo parte do meio, construindo com alunos relações de confiança, de direito, firmando um contrato pedagógico com a criança dentro da ludicidade, ou seja, sentar na roda de conversa com a criança e explicar como a criança deve explorar a brinquedoteca, orientando de que forma brincar e como a criança vai explorar, e o educador da o limite até onde a criança pode explorar.

A Declaração dos Direitos da Criança em seu artigo sete assegura o brincar como um direito da criança: “Expressão do direito de viver, porque brincar é uma forma de viver, de afirmar a vida. A criança tem direito ao patrimônio lúdico da humanidade. Direito de ser diferente e ser aceito mesmo assim, ou por isso mesmo”. (DDC, 1989)

O brincar na escola possibilita aprender e ensinar com significado, o que representa uma nova prática pedagógica, que proporcionou uma revolução neste mundo globalizado nos padrões da escola e colabora para o sucesso escolar para uma educação de qualidade.

Assim, a criança aprende a conviver, trabalhando a ludicidade para desenvolver a aprendizagem, experienciando o aprender e o ensinar com prazer e significado. O trabalho com prazer é feito quando se respeita o colega na brincadeira de sala de aula. Ofertando espaço para o colega desenvolver sua autenticidade de brincar. Dentro de uma sala de aula tem várias formas e características de ser indivíduo: líder que conduz a brincadeira o assessor que escuta e obedece a brincadeira e faz a brincadeira acontecer.

Ter sucesso escolar é uma forma de inclusão escolar e social, onde a criança tem um espaço para brincar e vivenciar com organização

pedagógica diante da brincadeira. O educador precisa ter um foco e um olhar de percepção e perspectiva lúdica, com rotina de organização do trabalho, de falar e de limite, o professor tem o papel de transformação, com o dom da escuta, acolhendo a criança e depois desenvolver uma relação de confiança com a criança. Valorizando o conhecimento que cada criança tem no brincar, e pode ser desenvolvido um projeto do brincar e trabalhar a ludicidade com as crianças.

A função do professor é oferecer práticas pedagógicas que despertem acolhimento e favoreça a segurança da criança incluindo o cuidado e aprendizagens construtivas, com a função de desenvolver a identidade e autonomia infantil.

Explicita Libâneo (2005, p.117): “Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos os domínios dos conhecimentos

e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”.

O professor pode montar um projeto brincar em diversas formas e envolver a família em que cada criança vai resgatar dos pais uma brincadeira de quando eram crianças e contar para a professora que deve usar a brincadeira no dia a dia da sala de aula, e a mãe em casa deve ensinar como brincava quando era criança para o filho. Neste sentido, a família se sente acolhida e importante, assim, a o acolhimento das diferenças, assim, o brincar promove transformação e a inclusão social.

Portanto, o educador trabalha a ação e o mental dentro do brincar permitindo experiências de ordem e também desordem através de um jogo, estimulando formação de laços e relações de confiança, inclusão, transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação do corpo e a interpretação da linguagem corporal do outro, ocorre quando há o entendimento entre os corpos que se relacionam e o mundo. Este instante favorece o diálogo de compreensão e retorno, que acontecem também com movimentos corpóreos, formando o desenvolvimento motor, através da interação da criança meio em que convive e com o universo ao seu redor.

"A experiência corporal, de acordo com Baecker (2001), abre caminho para a criança aprender ações e conceitos, ajudando-o a desenvolver sua própria consciência, é possível aguçar a curiosidade, a busca pelo novo, sentir o movimento para modifica-lo e dar-lhe um novo significado, dentro de suas possibilidades e limitações."

Os educadores

precisam estar atentos para essas considerações. A educação corporal está presente a todo o momento e em cada lugar, não apenas na escola. O ser humano desde os primeiros meses de vida em circunstâncias diversas usa o movimento para interagir no ambiente ao seu redor, ficando evidente que o movimento é próprio da natureza humana.

As reflexões dos autores mencionados explicam que o movimento é fundamental e faz parte do desenvolvimento mental e emocional especialmente na educação infantil e ressaltam que há pouca dedicação dos educadores durante a prática pedagógica em separar alguns instantes para o movimento do corpo na escola.

Para Freire (2005), ao agir dessa maneira, fica evidente que se desconhece que o corpo da criança é

parte integrante e essencial da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Na Educação Infantil a psicomotricidade e ludicidade tem papel essencial nesta fase que é apropriada para tornar oportuna uma diversidade de experiências por meio de brincadeiras que levam as crianças a descobrirem novas formas de se movimentar e descobrir que cada movimento planejado leva a uma nova conquista do saber fazer novas ações necessárias para o desenvolvimento pleno das capacidades físicas e cognitivas.

Quando a escola oferece a criança momentos planejados de educação motora através da ludicidade com o uso de experiências práticas do cotidiano, as crianças tem contato com situações que exigem novos esforços e avançam rompendo as suas próprias

limitações e aprendem a reconhecer os limites do próprio corpo e assim conquistam movimentos ordenados e adaptados de acordo com a individualidade de cada criança.

O professor deve lembrar que a criança não consegue ficar muito tempo parada somente sentada devido a pouca idade que tem gosta de se movimentar para descobrir e conhecer o ambiente. A criança que não brinca é mais agitada e por isso não vai querer fazer atividades que não desperte seu interesse.

O educador deve apresentar as crianças da Educação Infantil brincadeiras diversificadas e também desafiadoras que façam com que as crianças se soltem e levem-nas a se movimentar e interagir com outras crianças, dando acesso a outras formas de produção de conhecimento.

Além disso, as crianças adquirem conhecimentos através da linguagem oral,

da definição e da busca de novas metas, do movimentar-se para percorrer novos caminhos para examinar objetos diferentes e para relacionar-se com seus colegas, desta forma permanecem em grupo. Nesta fase o movimento é empregado pelo corpo a todo instante para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo novas ideias e conceitos.

“Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade e a criatividade nas suas experiências de movimento” (SAYÃO, 2002).

Portanto, dentro da escola os professores especialmente da Educação Infantil necessitam incentivar a prática de exercícios que são feitos por reprodução de um modelo a seguir e assim conduzir movimentos para melhor vivenciá-los e criar outros a partir do que a criança já sabe fazer. Nessas atividades, é demonstrada a evolução da compreensão

intelectual da criança.

Piaget (1973) chama de “esquema motor” os movimentos que são construídos pelo indivíduo, isto é: Chamamos “esquemas” de uma ação a estrutura geral dessa ação se conservando durante suas repetições, se consolidando pelo exercício e se aplicando a situações que variam em função das modificações do meio (PIAGET, 1973, p. 16, grifo do autor).

A continuidade de formas básicas do movimento: rodar, mexer, saltitar, saltar, pular, proporcionados pelo brincar desenvolve na criança sua identidade e também a autonomia para fazer novos movimentos com competência e facilidade. Assim, todas essas práticas levam a uma postura adequada através da execução correta dos movimentos corporais que desenvolvem a coordenação motora com domínio cada vez maior dos movimentos necessários para crescimento físico emocional e cognitivo da criança.

REFERÊNCIAS

BAECKER, I. M. Vivência de Movimento e Educação Física. In: I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar, 2001, Santa Maria/RS. Anais... Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI): Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

— Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título. CDU 372.3

Declaração dos Direitos da criança. São Paulo: Ridel, 2006.

Estimulação psicomotora e o atraso no desenvolvimento infantil. Disponível em: <http://www.facaafisioterapia.net/2014/04/estimulacao-psicomotora-e-o-atraso-no.html>. Acesso em 14 jan. 2017. Sem autoria Declarada

FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, M.C. S. Guia de Estudo Ludicidade e Psicomotricidade da Faculdade Campos Elíseos, SÃO PAULO/SP.

PARO Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11. Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002

PENIN, S.T.S.; VIEIRA, S. L. (Orgs.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PIAGET, J. Biologia e conhecimento. São Paulo: Vozes, 1973.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F. SAYÃO D. T.; PINTO, F. M. (Org.). Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.



Ilustração: <http://www.empoweredministrieschurch.org>

A IMAGEM DE DEUS NA PERSPECTIVA RELACIONAL, SOB A EGIDE DA PSICOLOGIA PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO “RE-LIGARE”



ERIVALDO COSTA SILVA

Pós graduando em ciências da religião, teólogo e psicólogo; professor de educação básica nas redes pública de ensino municipal e estadual.
<http://lattes.cnpq.br/7404308751018178>

Desejo a partir desta investigação apresentar o caráter “psicossociorelacional” da religião através do prisma da Imago Dei, suas relevantes inferências para entender o modo complexo do comportamento humano de invocar, venerar e adorar o divino. Dialogar como essas estruturas “psicossociorelacionais” interseccionadas do comportamento representam condição suficiente para justificar que as motivações que desencadeiam esse desejo intrínseco e inato pelo transcendente, está radicada na imagem de Deus presente no

homem, a Imago Dei. Proponho-me a compreender, como a imagem de Deus na perspectiva relacional desencadeia a ação dos chamados mecanismos religiogênicos para atuarem de modo relacional e legitimar que a Imago Dei é fator preponderante para que o sujeito se ligue novamente (re-ligare) ao Criador a partir de uma leitura psicológica. A religiosidade tem em sua raiz psicológica a necessidade de um sentido relevante a vida, algo que existencialmente complete o sujeito e o direcione

para uma condição mais sublime. Compreender essa dinâmica será importante para ampliar nosso entendimento acerca da condição humana frente ao comportamento de adoração nas mais diversas e complexas peculiaridades. O presente objeto de estudo é relevante porque corrobora que a imagem de Deus no homem desencadeia importantes ensaios antropológicos do comportamento que não pretendemos esgotar neste trabalho, entretanto se propõe a subserviência para oferecer consideráveis contribuições e fomentar futuras pesquisas para compreender as motivações inatas que mobilizam a religiosidade a partir da constituição humana.

Palavras-chave: Imago Dei; Relacionamento e Religião; Psicologia da Religião.

INTRODUÇÃO

A Imago Dei representa uma doutrina que sugere a criação Humana sendo oriunda da imagem Imagem de Deus. Trata-se de uma explicação à luz da Bíblia, para o surgimento do homem, dentre todas as demais criadas por Deus, a mais especial (Grudem, 1999).

Este conceito teológico é retratado em diversas passagens bíblicas, contudo a mais conhecida seguramente está registrada em Gênesis 1.26,27. Nota-se que a intencionalidade do Criador descrita nestes versículos, especialmente no 26, contém os termos “selem” e “demuth”, respectivamente traduzidos por „imagem” e „semelhança” (Erickson, 1997).

Neste prisma, etimologicamente, as terminologias supracitadas: “Tselem” e “Demuth”, compõem o repertório que consolida

tal doutrina e encontrarão correspondências terminológicas gregas nas palavras eikon e homoiosis, respectivamente e confirmará que as verdades difundidas pelo Apóstolo Paulo², em suas cartas, contextualizam concepções da teologia hebraica que reconhece a imagem de Deus no dorso da Criação e da Redenção (Grudem, 1999).

Segundo Erickson (1997), Especialmente no versículo 27 do livro de Gênesis temos a reiteração dupla de “Tselem”, mais adiante observamos uma retomada da perspectiva criacionista em Gênesis 5.1: „Quando Deus criou o homem, à semelhança de Deus o fez”.

Nota-se um acréscimo na ação criadora no versículo 2 do capítulo 5 de Gênesis (Bíblia:NVI, 2000): „homem e mulher os criou. Quando

foram criados, ele os abençoou e o chamou Homem”. Neste trecho evidencia-se um emprego da palavra “demuth”. Mais adiante promulga-se a proibição do homicídio em virtude da raça humana ter sido criada a imagem de Deus, conforme Gênesis 9.6: „ Quem derramar sangue do homem, pelo homem seu sangue será derramado; porque à imagem de Deus foi o homem criado „ (Bíblia:Nova Versão Internacional, 2000).

Na visão de Erickson (1997), tal decreto que intenciona regular a vida social no tocante ao contato com o próximo, certamente foi proferido pós episódio que culminou na queda do homem, entretanto os seres humanos embora pecadores continuaram como portadores da Imago Dei.

A Imago Dei é um tema

²Apóstolo Saulo de Tarso – foi um dos mais influentes escritores do cristianismo primitivo, cujas obras compõem parte significativa do Novo Testamento. A influência que exerceu no pensamento cristão, chamada de „paulinismo”, foi fundamental por causa do seu papel como proeminente apóstolo do Cristianismo durante a propagação inicial do Evangelho pelo Império Romano.

que foi amplamente discutido desde os pais da igreja até a teologia contemporânea. As divergências em torno do assunto, mesmo entre os pais da igreja, teólogos na idade média e teólogos contemporâneos sob a imago Dei, nos leva a refletir de forma mais profunda e profícua acerca deste intrigante debate (Santo Agostinho, 2005).

Independente de qual seja a ideia da imago Dei na humanidade, Langston (1983) corrobora que há um consenso de o homem difere do restante da criação, pois não é apenas um ser vivo ou animal racional, foi criado à imagem de Deus e, isso lhe torna superior na criação e coroa sobre toda a criação, conforme locus classicus que o concebe plenamente como imagem de Deus, a saber Gênesis 1. 26-27s:



Então disse Deus: „Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança. Domine ele sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre

os animais grandes de toda a terra e sobre todos os pequenos animais que se movem rente ao chão”. Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. Gênesis 1:26-27 (Bíblia: Nova Versão Internacional, 2000).



Factualmente a doutrina da Imago Dei traduz de maneira sistematizada a interpretação sobre a imagem e semelhança supracitada no locus classicus, sob os aspectos basilares de como a humanidade foi concebida. Portanto, a Teologia se ocupa em, nesse sentido, compreender como figura o homem sendo portador da imagem divina (Santo Agostinho, 2005).

A obra criacionista no homem foi igualmente relatada em duas passagens neotestamentárias, a primeira delas se encontra em I Coríntios 11.7 (Bíblia: NVI, 2000): „O homem não deve cobrir a cabeça, visto que ele é imagem e glória de Deus; mas a mulher é glória do

homem”. Neste fragmento, o Apóstolo Paulo de Tarso não se refere a mulher como veículo da imagem de Deus, antes a esboça como sendo a glória do homem, simulacro ao fato do homem representar a glória de Deus.

Na segunda passagem, em Tiago 3.9, com a premissa de que os homens são feitos a imagem de Deus, há uma repreensão quanto ao uso da língua como instrumento amaldiçoador, conforme nos diz o Apóstolo Tiago: „Com a língua bendizemos ao Senhor e Pai, e com ela amaldiçoamos os homens, feitos à semelhança de Deus” (Bíblia: Nova Versão Internacional, 2000).

Ao empreender esforços para compreensão do que significa teologicamente a imagem de Deus, nos deparamos com poucos textos que tratam do assunto na bibliografia das Sagradas Escrituras. Isso tem sido terreno fértil para propagação das mais variadas tentativas de compreensão acerca da Imago Dei por parte de teólogos e exegetas

(Grudem, 1999).

Outra ocorrência com referência à Imago Dei, embora não tão evidenciada se encontra em no livro dos Atos dos Apóstolos 17.28: „ Pois nele vivemos, nos movemos e existimos’, como disseram alguns dos poetas de vocês: ‘Também somos descendência dele” (Bíblia:Nova Versão Internacional, 2000).

Ademais, Erickson (1997) percebe uma variabilidade de alusões neotestamentárias acerca da Imago Dei, na transformadora trajetória vida pela qual os novos crentes experimentam no contexto de suas redenções em Cristo.

No livro de Romanos 8.29: „ Pois aqueles que de antemão conheceu, também os predestinou para serem conformes à imagem de seu Filho, a fim de que ele seja o primogênito entre muitos irmãos”, na segunda epístola aos Coríntios 3.18, temos: „ E todos nós, que com a face descoberta contemplamos a glória do Senhor, segundo a sua imagem estamos

sendo transformados com glória cada vez maior, a qual vem do Senhor, que é o Espírito” (Bíblia:Nova Versão Internacional, 2000).

Aparentemente a doutrina que tratamos no presente trabalho pode em principio parecer-nos de relevância secundária, contudo para Gibellini (1998), refere-se a um dos mais proeminentes temas teológicos existentes, visto que objetiva sinalizar a relação entre o homem e o divino, ou seja, entre Deus e a Humanidade.

É importante salientar que a compreensão indevida a respeito desta temática, pode nos levar a incorrer em graves e determinantes concepções teológicas que maculariam a originalidade que o tema propõe, pois seus pressupostos não são apenas de natureza teológica, há questões de cunho mais abrangentes, que segundo Gibellini (1998), ressoariam em equívocos acerca da revelação e da razão, nos vínculos estabelecidos com

a natureza e nos pilares dos quais estão estruturados as civilizações e culturas.

Em outras palavras, uma interpretação errônea desencadeará problemas de dimensões inimagináveis, pois o despontar destes referenciais impróprios, instrumentalizaria alguns pensadores a regenerar ou degenerar o caráter da criatura conforme originalmente gerado por seu Criador (Gibellini, 1998).

Entretanto, não podemos ignorar que é função da teologia elaborar uma antropologia teológica que defina o ser humano, portador da imagem de Deus desde a sua criação, entretanto com características e singularidades próprias, mas dotado, de uma natureza limitada (Langston, 1983).

Essa natureza que é peculiar ao homem se notorieriza em função de suas necessidades físicas, psicológicas, sociais e espirituais, e isso não implica dizer tais necessidades ou limitações

tenham correspondentes com suas particularidades pecaminosas ou maléficas, outrossim evidencia a relação de dependência e a expectativa humana para se re-ligar novamente ao divino (Souza, 2010).

O homem por sua vez, mesmo submetido ao episódio que resultou sua queda, está munido de um dispositivo que o permite

relacionar-se intimamente com Deus e expressar sua devoção e, na teologia bíblica o homem é apresentado como criatura “única” e o que o difere dos anjos é o fato dele não apresentar somente uma dimensão espiritual (Souza, 2010).

Para Langston (1983), se diferencia essencialmente dos animais por não se constituir somente de matéria

orgânica, nisto se revela sua dupla natureza, a física e a espiritual, visto que foi criado à imagem e semelhança de Deus.

Entretanto essa imagem de Deus no homem não é a plena essência divina, porque a plena essência divina é Jesus Cristo, contudo indubitavelmente a raça humana foi sob diversos aspectos e sentidos criada à

A IMAGEM DE DEUS NA COMPREENSÃO DA CONFISSÃO DE FÉ DE WESTMINSTER

Para uma compreensão mais aprofundada, devemos ressaltar que na Confissão de Fé de Westminster³ (1991), um dos símbolos da fé reformada, especificamente em seu capítulo 4, artigo 2º, dispomos de uma explanação no que se diz respeito à criação humana a imagem e semelhança de Deus.



Depois de haver feito as outras criaturas, Deus criou o

homem, macho e fêmea, com almas racionais e imortais, e dotou-as de inteligência, retidão e perfeita santidade, segundo a sua própria imagem, tendo a lei de Deus escrita em seus corações, e o poder de cumpri-la, mas com a possibilidade de transgredi-la, sendo deixados à liberdade da sua própria vontade, que era mutável. Além dessa escrita em seus corações, receberam o preceito de não comerem da



árvore da ciência do bem e do mal; enquanto obedeceram a este preceito, foram felizes em sua comunhão com Deus e tiveram domínio sobre as criaturas.¹¹ (A Confissão de Fé, O Catecismo Maior, O Breve Catecismo, 1991).

De acordo com o texto do artigo, a Imago Dei no homem está amalgamada à sua santidade, racionalidade e

³Confissão de fé de Westminster (1634-1664) – A Confissão de Fé de Westminster é uma confissão de fé reformada, de orientação calvinista mais aceita na América Latina. O documento consiste em 33 capítulos onde são abordadas as principais doutrinas teológicas assim como também temas de ordem administrativa e da relação entre a Igreja e o Estado. Adotada por muitas igrejas presbiterianas e reformadas ao redor do mundo, esta Confissão de Fé foi produzida pela Assembléia de Westminster e aprovada pelo parlamento inglês em 1643.

retidão, além disso o senso de justiça humana representa-lhe um atributo congênito, pois conforme o Apóstolo Paulo nos elucidava em sua carta aos Romanos, “a lei de Deus escrita em seus corações” (A Confissão de Fé, O Catecismo Maior, O Breve Catecismo, 1991).

Foi facultado ao homem a condição de auto-arbitrariedade para decidir e agir livremente conforme lhe aprouver, em outras palavras, o ser humano possui liberdade para tomar suas próprias decisões, deliberando em cumprir com a ordenança estabelecida pelo Criador ou abdicando ao romper com as ordens expressas, a Confissão de Westminster (1991) ratifica essa premissa ao expressar que o ser humano foi deixado “à liberdade da sua própria vontade, que era mutável”, contudo suas ações estariam sub judice, podendo incorrer em imputabilidade.

A Confissão de Fé de Westminster (1991) aborda também em seus textos aspectos da relação humana com toda a criação e com o

próprio Criador: “[...] enquanto obedeceram a este preceito, foram felizes em sua comunhão com Deus e tiveram domínio sobre as criaturas”.

As premissas que destacam esta vivência na Confissão de Fé de Westminster, apresentam uma relação do ser humano com o restante da criação numa condição de domínio sobre ela, mas atualmente existe um consenso que a ideia de dominação significa muito mais que sobrepujar a natureza, implica redimensionar a responsabilidade humana para preservá-la na sua totalidade (A Confissão de Fé, O Catecismo Maior, O Breve Catecismo, 1991).

No que diz respeito à relação com o Criador, a Confissão de Fé de Westminster (1991) declara que, na ocasião em que o ser humano decide desobedecer seu Criador, perdeu sua comunhão com ele e, suas tentativas em estabelecer uma nova conexão com o Divino têm sido verificadas ao longo da história das civilizações, os registros da presença

humana ao longo de nossa ancestralidade, denotam o desejo pelo transcendente.

Ao experimentar o mundo que o circunda, o ser humano desenvolve tentativas de encontrar o objeto tido como ausente e perdido, nisto, toma contato com a realidade de suas relações objetivas no mundo sensorial e, de acordo com Gibellini (1998) acaba por compreender o quanto experimenta a si mesmo nesta trajetória.

Entretanto existe uma superficialidade na busca daquilo que representa a complementariedade de sua existência, pois somente pelo contato com a realidade imaterial ou transcendente, que a criatura encontrará o elemento constituinte que dará significado para sua vida e às suas buscas (Souza, 2010).

E, de acordo com a Confissão de Westminster (1991), a história da humanidade revela em todas as épocas a busca incessante da criatura pelo transcendente como corroboração intrínseca dessa

imagem impressa em sua natureza, conforme nos diz o Apóstolo Paulo em sua carta aos Romanos 2:14-15s:



“De fato, quando os gentios, que não têm a lei, praticam naturalmente o que ela ordena, tornam-se lei para si mesmos, embora não possuam a lei; pois mostram que as exigências da lei estão gravadas em seus corações. Disso dão testemunho também a consciência e os pensamentos deles, ora acusando-os, ora defendendo-os” (Bíblia: Nova Versão Internacional, 2000).



A perspectiva Bíblico-filosófica da *imago Dei* na interpretação de Fílon de Alexandria⁴, reside no fato de que a “semelhança” está restrita à alma, jamais ao corpo e, essa semelhança está arraigada na invisibilidade, na incompreensibilidade, na posição e na familiaridade com o mundo inteligível (Souza, 2010).

Então, têm-se posto que o pecado não anulou ou invalidou plenamente a imagem de Deus na criatura, para Souza (2010) apenas rompeu com a chamada “familiaridade” da

alma com o mundo inteligível. Como o próprio Fílon afirma: “A imagem não é usada em relação ao corpo, mas a mente, princípio hegemônico da alma...”

A busca pelo transcendente desperta no homem uma intensa angústia pela expectativa de completar o vazio existente em seu íntimo, essa necessidade de preenchimento da totalidade humana desencadeia na criatura uma sensação de estar incompleta, de não atender uma reivindicação que lhe é própria, peculiar e inerente à sua natureza (Grudem, 1999).

CONCEPÇÕES VARIADAS DA IMAGO DEI

Na medida em que compreendemos a importância da *Imago Dei*, torna-se imprescindível estabelecer um conceito que nos direcione sobre o real significado da Imagem de Deus. No entanto,

não podemos nos limitar somente ao uso de citações isoladas como objeto de estudo, visto que o processo de apreensão conceitual reside no esforço de elaborar de modo integrador, todos

os referenciais manifestos e registros latentes expressos nas sagradas escrituras (Erickson, 1997).

Para Erickson (1997) Existem três concepções distintas para assimilar as

⁴Fílon de Alexandria (ca. 20 a.C - 42 d.C) - Filósofo judeu helenista. Figura como o mais importante intérprete da filosofia judaico-alexandrina e como mais influente intérprete e do método alegórico para a literatura patrística. Teve influência na patrística grega de Justino Mártir (? - ca. 165), Teófilo de Antioquia (Séc. II), Eusébio de Cesaréia (ca. 263 - ca. 240), Orígenes (ca.185 - ca. 254) entre outros e na patrística latina de Jerônimo (347 - 419), Ambrósio (ca.333 - 397), e Agostinho de Hipona (354 - 430). Seus escritos exegéticos podem ser subdivididos em três temas: cosmogônicos, históricos e legislativos. Em seus escritos cosmogônicos, Fílon usa a alegoria para explicar a obra criadora Deus tal como descreve o livro do Gênesis. Cf. GONZÁLEZ, J. L. (Ed.). Dicionário Ilustrado

dimensões da Imago Dei e como ela se configura, alguns teóricos defendem que a imagem diz respeito às características humanas fenotípicas, espirituais e psicológicas, em outras palavras a definem como “substantiva” da imagem. Outros pensadores concebem a imagem de Deus presente no homem, a partir do modo como o homem “atua e transforma

seu meio circundante”, suas ações e atitudes refletem e reproduzem o mesmo protagonismo do seu Criador, a esta perspectiva, os teóricos denominam concepção “funcional”.

Por fim, de acordo com Erickson (1997), há os que atribuem a imagem de Deus presente na raça humana, não pelo fato de existir elementos que

corroboram evidências de marcas físicas e tampouco fatores comportamentais, mas sobretudo, em como o ser humano desenvolve suas relações com seu semelhante e com o Criador, esta última concepção é chamada de “relacional”, a que julgamos mais coerente e que subsidiará as argumentações presentes em nossa análise.

A CONCEPÇÃO RELACIONAL DA IMAGO DEI

Vários teóricos não figuram a criatura homo sapiens como veículo portador da Imago Dei, nessa perspectiva sequer cogitam o que é o ser humano e qual seria sua natureza, pois em suas considerações, estão convincentes que a Imago Dei representa a experiência de um relacionamento (Souza, 2010).

Defendem veementemente que na medida em que nos

relacionamos com alguém, testificamos a imagem de Deus e por conseguinte somos a própria imagem de Deus. Em outras palavras, para Barth (2006) o relacionamento em si já se configura a imagem.

Segundo Erickson (1997) os principais teóricos da teologia que versaram defesa sobre esta compreensão de imagem foram Emil Brunner e Karl Barth⁵, a princípio houveram certas discordâncias em suas

interpretações durante um tempo, mas aos poucos foram ajustando suas percepções do modo que chegaram a um consenso. Entre as premissas compartilhadas por ambos, estão que a Imago Dei é amplamente mais assimilada e percebida, quando pensada no entendimento da pessoa de Jesus Cristo e, não da pessoa humana criada por Deus, visto que nossa compreensão acerca da Imago Dei só é

⁵Karl Barth (1886 – 1968) - Foi um teólogo cristão-protestante, pastor da Igreja Reformada e um dos líderes da teologia dialética e da neo-ortodoxia protestante. Emil Brunner (1889 – 1966) - Foi um importante teólogo suíço. Juntamente com Karl Barth, ele é comumente associado à neo-ortodoxia ou movimento da teologia dialética.

possibilitada por intermédio da revelação de divina.

Nosso entendimento não deve buscar atributos constituintes na estrutura humana para inferir o que é a imagem, já que não diz respeito a algo que o homem ostenta ou é portador. Pois a imagem é caracterizada pelo fenômeno re-ligare, em outras palavras, é na relação e busca do homem pelo divino com contemplamos a Imago Dei, como algo vivo e dinâmico que o ser humano experiencia (Barth, 2006).

O relacionamento do homem se consolida em seu meio circundante, isto é, com seus semelhantes e, conseqüentemente se constitui reflexo de seu relacionamento com o Criador. Nessa linha de raciocínio, Karl Barth citado por Erickson (1997) dá muito mais ênfase na relação entre o “homem com sua mulher” e Emil Brunner acredita que evidencia-se por uma relação mais abrangente com qualquer outro humano, portanto na sociedade em geral.

Tanto Barth, quanto

Brunner concordam acerca da universalidade da Imago Dei, para eles a imagem está presente em cada ser humano pecador, nos mais longínquos lugares e em toda história que houver registros humanos. Entretanto suas pesquisas não são conclusivas no que se refere à alguma estrutura orgânica presente na pessoa humana, que possibilita tal relacionamento, salvo o fato de que não se trata de algo fenotípico, mas oriundo de um relacionamento em constante operação (Souza, 2010).

IMAGO DEI NO PROCESSO DE “RE-LIGAR” O HOMEM AO TRANSCEDENTE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA

A condição existencial a que o gênero humano está compreendido nos permite afirmar que ele ostenta expectativas insaciáveis. Não obstante estar assistido em todas as suas necessidades primária e secundária, ainda assim não está plenamente satisfeito. É nessa inconsistência harmônica que reside a

necessidade e a busca de uma homeostase existencial do encontro com o objeto perdido, que ressignificará seu modo de ser e agir no mundo e que ao mesmo tempo atenda o preenchimento de uma lacuna presente nas mais diversas culturas (Amatuzzi, 1999).

Amatuzzi (1999) menciona que justamente nessa

concepção é que se arraiga na sua maior amplitude o conceito de religião (do latim Religare que significa „reconectar-se, unir”), que objetiva re-ligar o homem ao mais profundo e ao mesmo tempo básico significado para a vida.

Quase todas as religiões que buscam dar sentido a existência humana, tem suas

bases organizadas em poderes ou vontades superiores e esse fenômeno se constitui e continua se desenvolvendo no dorso da história das civilizações transculturais (Seminério, 1998).

Nota-se como fator determinante comum a todas elas, a tentativa de dar ao homem a compreensão de sua própria existência desencadeando aquilo que Amatuzzi (1999) considera como sendo “estruturas de orientação e devoção”, que podem ser religiosas, mas não necessariamente se configura uma regra.

Isto porque os registros dos papéis divinos e humanos se apresentam de forma peculiar em cada tradição religiosa. E uma vez que o indivíduo foi introduzido nesse registro através dos chamados rituais de iniciação e apreensão dos símbolos, se constituirá conforme afirma Paiva (1998) seu referencial de aprendizagem a partir dos estímulos externos.

Em aspectos mais generalistas, Seminério

(1998) garante que é possível considerar a religião como uma construção de cada indivíduo, estruturada no imaginário e paralelo ao plano concreto, um recurso do qual o homem se utiliza para a preservação de sua própria identidade.

Entretanto o aspecto psicológico da experiência religiosa tem sido ignorado em muitas discussões científicas, sobretudo na área da psicologia. A sua influência na personalidade humana muitas vezes é caracterizada como menos importante e concebida como uma fraqueza ou mecanismo de defesa que visa compensar a ausência de algo importante que o indivíduo não possui (Ambiel, 2008).

Mas não se pode contestar que a construção de crenças religiosas pode ser preponderante para resolução de muitos problemas, além de infundir significância à questão existencialista (Seminério, 1998).

Historicamente a religião surgiu como uma alternativa frente ao cotidiano, num período

da crise existencial humana onde a vida foi percebida como não mais possuindo relação com o “todo” que a tudo se interligava (Amatuzzi, 1999).

A tentativa de reatar a conexão interligada da vida com o todo segundo Paiva (1998), não transita pelos caminhos da razão. Há mecanismos específicos distintos da racionalidade humana através da consciência imediata, pela apropriação intrínseca e inata de um componente humano que de alguma forma está ligado ao divino, capaz de promover essa re-ligação.

Mas o emprego desse fenômeno sugerido pelo latim como *Religare*, quando dissecado na plena acepção terminológica traz correspondentes que diferem muito da prática moderna da religião. Na concepção de Seminério (1998) sua etimologia traduz o exercício de um conjunto de regras de interdições, não relacionados à adoração de divindades ou quaisquer manifestações do gênero como as difundidas em

nossos dias, tidas hoje como religiosas.

Para Ambiel, torna-se oportuno esclarecer que existem duas visões que possivelmente sinaliza para um caminho que sistematize a religião, uma que a percebe como um fenômeno cultural, antropológico e sociológico e outra que a percebe como natural e biológica, que configura um resultado de processos evolutivos e filogenéticos.

Como resultado, Seminério (1998) afirma não haver consensualidade na forma de compreender a religião, caso tentemos fazê-lo com o uso de um determinismo psicológico para apontar sua origem, invariavelmente podemos abandonar outras perspectivas, o que definitivamente não é algo produtivo.

Amatuzzi (1999) sugere a existência de relações efetivas entre o plano concreto e o

paralelo, e está longe de ser uma abstração visto que nossa vida está pautada em significados mais profundos. Ocorre que o fator básico que fundamenta a experiência religiosa é de que a leitura feita de nós mesmos não dá conta do que essencialmente somos, pois nos remete a algo mais transcendente.

Assim se desenvolve uma interação dos protagonistas divinos e humanos narrativamente apresentados em várias tradições religiosas, em situações diversas em que cada um deles representa seus papéis (Paiva, 1998).

Nessa direção, Immanuel Kant corrobora quanto à ocorrência de tais eventos, tanto que em sua obra aponta a impossibilidade de negar a existência de DEUS tendo como bases a lei e a liberdade moral. Outro expoente filósofo, René Descartes, em sua quinta

meditação metafísica declara que as ideias inatas presentes no homem ali estão, pois alguém as colocou, é nessa relação que se fixa os rumos de uma harmonia universal onde um coopera com o outro (Seminério, 1998).

Inegavelmente o significado para esse cenário se dá através da figura do ser transcendente, que segundo Amatuzzi (1999) é pelo qual existimos e de que certa forma molda os traços de nossa personalidade, justifica-se então o fato dele ser representado, cultuado, venerado e adorado nas mais diversas civilizações.

Dessa forma, Ambiel (2008) entende que há três aspectos que nos permite refletir acerca de como se comporta o processo religioso. No primeiro a necessidade de re-ligar motivado pelo anseio da vivência plena no sagrado; o segundo que é existencial,

⁶Immanuel Kant (1724 - 1804) - Foi um filósofo alemão, considerado um dos maiores da história e dos mais influentes no ocidente. Kant estabeleceu um sistema filosófico, operando uma resolução entre o racionalismo de Descartes e Leibniz e o empirismo dos filósofos David Hume e John Locke.

⁷René Descartes (1596-1650) - Foi um filósofo, físico e matemático francês. Autor da frase „Penso Logo Existo“. É considerado o criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna. Sua preocupação era com a ordem e a clareza. Propôs fazer uma filosofia que nunca acreditasse no falso, que fosse fundamentada única e exclusivamente na verdade. Uma nova visão da natureza anulava o significado moral e religioso dos fenômenos naturais. Determinava que a ciência deveria ser prática e não especulativa.

remete a idéia de origem e finitude da existência humana; e o terceiro se caracteriza por aspectos transcendentais, diz respeito à comunicação relacional consigo mesmo e com o outro que nos transcende, intermedido pela Imago Dei.

Carl Gustav Jung ao tentar explicar a origem dos mitos, tomava como base para seu objeto de estudo o passado remoto e ancestral. E nas crenças e práticas religiosas

conhecidas no presente, recorria ao conceito de “eidos” proposto por Edmund Husserl a partir da transmissão dos arquétipos universais relativos ao presente sem lançar mão do passado (Seminário, 1998).

Seminário (1998) enfatiza que nossa cognição é responsável pela construção da idéia deste algo incognoscível em si, preconizado pelos fenômenos que definem a leitura de algo inatingível, da

coisa em si, desconhecida e apenas pensável.

Segundo Paiva (1998), a experiência religiosa objetiva conhecer o divino, e o processo senso-perceptivo de cada indivíduo será o agente regulador para dar o norte necessário, que estará subsidiado a um dado que pode eventualmente ser uma palavra falada ou escrita, uma pessoa, um local, uma paisagem e até mesmo o silêncio.

IMAGO DEI NO PROCESSO DE “RE-LIGAR” O HOMEM AO TRANSCEDENTE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA

A religiosidade tem em sua raiz psicológica a necessidade de um sentido relevante a vida, e o impulso para ela não deve ser entendido como sendo uma necessidade religiosa intrínseca derivada de poderes sobrenaturais, pois

contempla uma compreensão ampla da condição humana (Amatuzzi, 1999).

Recentes trabalhos publicados ensinam discutir acerca de estruturas neuropsicológicas ou neurofisiológicas responsáveis por despertar no homem esse

desejo pelo contato com o Divino. A voluntariedade com que se engajam em uma doutrina ou sistema religioso, na verdade é produto da motivação originada em substratos neurológicos que impulsionam o homem ao comportamento

⁸Carl Gustav Jung (1875 - 1961) - Psiquiatra e psicanalista suíço, foi fundador da escola analítica da psicologia e iniciou seus trabalhos pesquisando as associações verbais, estes estudos proporcionaram-lhe reconhecimento internacional, além de, um período de bastante proximidade com Freud. O enfoque terapêutico de Jung se dirigia a reconciliar os distintos estados da personalidade, que não está somente dividida em introversão e extroversão, mas, em sensações e intuição, em sentimento e pensamento. A partir do momento em que compreende como ocorre a integração do inconsciente pessoal com o coletivo, o paciente alcançará um estado de individualização, ou seja, a totalidade em si mesmo.

⁹Edmund Husserl (1849 - 1938) - Filósofo alemão fundador da fenomenologia, dedica-se durante toda a sua vida ao ensino e escreveu uma obra vastíssima, iniciada nos campos da matemática e da lógica. Para Husserl, a consciência é determinada pela intencionalidade, de modo que os fenômenos se produzem na consciência numa série de esboços sucessivos; a consciência é o elemento não variável desta série, é o que lhe dá sentido. A fenomenologia é uma tentativa de superar o positivismo reducionista,

■ Educar FCE

de adoração. Tais estruturas cerebrais possivelmente vêm se desenvolvendo desde a era do Homo Sapiens, onde é possível verificar através de achados arqueológicos vestígios de comportamentos que dão fortes indícios probabilísticos, e que culminou na chamada

explosão histórica das tradições religiosas (Paiva, 2000).

Massimi e Mahfoud (1999) legitima ainda que a crença em deuses ou quaisquer coisas do gênero, é desencadeada pela simbolização da estrutura do inconsciente e todos os mitos e crença tornam-se justificáveis

experiências autênticas a partir dela. O que denota a experiência mística como sendo uma parte integrante da psique humana.

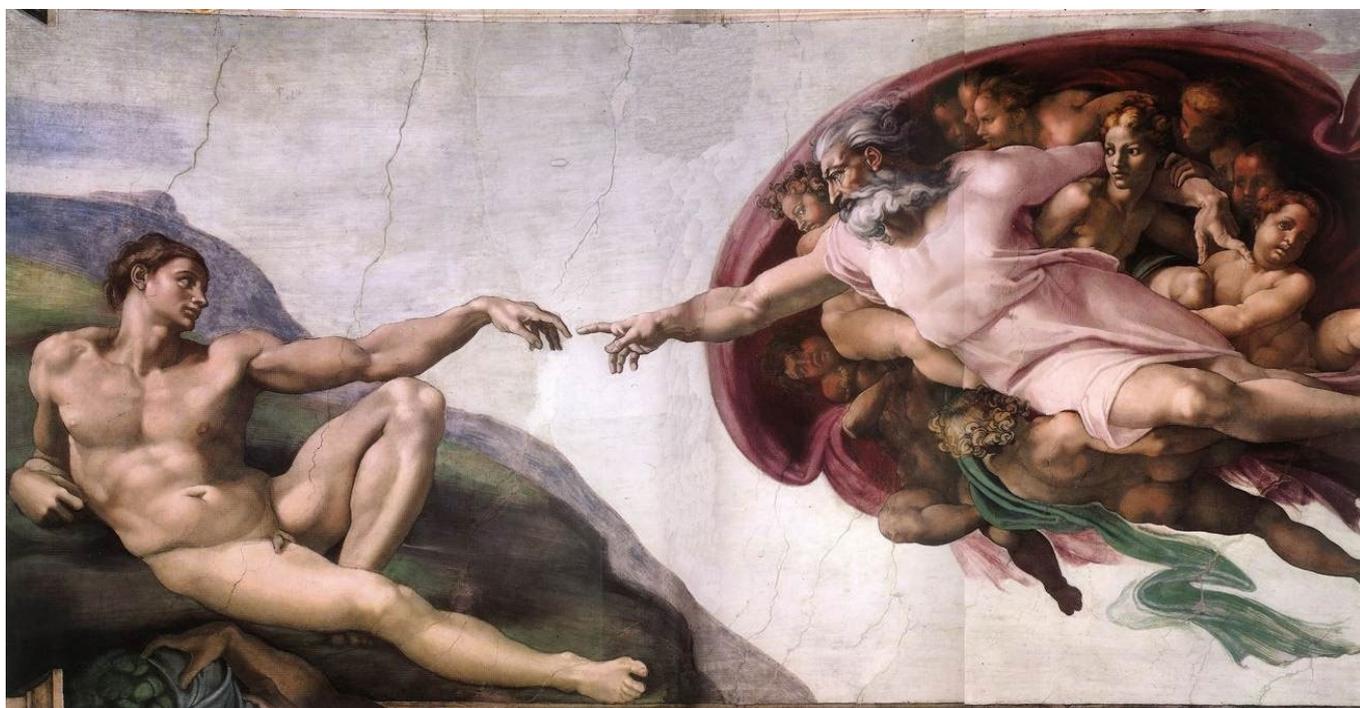


Figura 01. A Criação de Adão é um afresco de 280 cm x 570 cm, pintado por Michelangelo Buonarroti por volta de 1511, que figura no tecto da Capela Sistina. A cena representa um episódio do Livro do Gênesis no qual Deus cria o primeiro homem: Adão.

Segundo Valle (2005), o homem possui uma capacidade intra-relacional muito interessante, possui consciência de si mesmo como unidade independente, com possibilidade de vislumbrar o porvir e relacionar objetos e

atos através de símbolos. Sua imaginação e sua compreensão de mundo são instrumentos diferenciais pelos quais os limites de seus sentidos são superados.

As formas com que a humanidade buscou se re-ligar

ao Divino apresentou muitas variações históricas, muito embora seja possível detectar elementos pertinentes a elas bastante comuns em nossos dias, visto que a religião configura uma conexão da consciência com os poderes

arquetipais do inconsciente por meio de símbolos e mitos (Massimi & Mahfoud, 1999).

Notavelmente existe um aumento cada vez mais significativo de homens e mulheres que buscam relacionar-se com o Divino, e uma pergunta pertinente que Valle (2005) faz é: Quais são os fatores motivacionais que conduzem mais e mais pessoas a agirem dessa forma? Quais ingredientes estão envolvidos nessa questão?

Para responder a essas questões necessariamente devemos recorrer às “raízes biológicas da religião”, ou mecanismos “religiogênicos” para tentar satisfazê-la, algumas implicações dão conta de que a religião atende requisitos que a cultura categoriza como essenciais e que conduz o ser humano à realização total, absoluta e transcendental. Dessa forma os componentes fundamentais para o exercício da religião estão instalados no cérebro, para outros, uma prova irrefutável da imagem de Deus (grifo meu), possivelmente

esses fatos relativamente explicam porque é impossível mandar o Criador embora (Paiva, 2000).

A entrega total sob forma de cultuar uma filosofia, uma idéia, um objeto ou qualquer poder supostamente superior ao homem, como Deus, decorre da necessidade de perfeição no processo vital da existência humana. Se pela religião existe o benefício psicológico em termos terapêuticos, certamente se eleva exponencialmente o desejo do homem no objeto sentido como perdido, para Massimi e Mahfoud (1999), eis aí a raiz psicológica, ou mesmo a Imago Dei (grifo meu).

Factualmente existe essa dependência intramundana, que em outras palavras alude a algo que excede todas as possibilidades de imaginação e que se contrapõe a essência do ser no mundo como tal, na fé a dependência é interpretada como estar fundamentado em Deus (Valle, 2005).

Essa fundamentação em Deus é um sentimento experimentado de maneira

universal e segundo Paiva (1998), traduz “senso e gosto do infinito”, algo presente na origem das mais antigas e diversas práticas religiosas.

Logo, a fé religiosa mostra-se arraigada na experiência humana mais autêntica e nela o indivíduo se re-liga completamente ao divino de maneira tida como sobrenatural (Amatuzzi, 1999).

O ser humano na verdade ambiciona uma “ideologia”, recorre à uma fundamentação da existência numa cosmovisão imanente ao sistema, de acordo com Massimi e Mahfoud (1999) a experiência religiosa se dá pela consciência imediata dos fenômenos interpretada e estruturada no âmbito de uma filosofia ou uma vivência prática.

Para Amatuzzi (1999), torna-se importante que essa consciência imediata se constitua a partir da relação com o outro, nesse caso o transcende, sob condição de plenitude total, na experimentação mística, simbólica e sublimadora do

■ Educar FCE

Self.

O fato primordial é que toda fé humana é tipicamente religiosa, opera em ambiente concretos, se traduz em atos concretos e expressa muito mais que um apoio não se limitando a credences intelectuais isoladas (Valle, 1998).

Segundo AmatuZZi (1999), ela procura reparar a unidade de equilíbrio que não se faculta apenas ao plano racional, antes recorre ao plano de sentimentos e das ações, todo sistema satisfatório de orientação não pode limitar-se apenas aos elementos intelectuais, devem contemplar elementos

de sensibilidade a serem concretizados pela atuação.

Atuação que o lança para uma comunhão direta com o Divino através de um sentimento singular de intensa solenidade, extremamente reguladora e que leva o homem a construir um salutar estado psíquico, na vivência de um sublime significado (Paiva, 1998).

Entretanto o fato do homem necessitar de vivências significativas, não implica necessariamente dizer que seja qualquer significado, já que nem todos atendem a mesma necessidade. Não se pode ignorar no entanto, uma inquietação natural do homem

ao nível de sua consciência, como resposta à condição existencial que vivencia de forma inata e atuante no universo (AmatuZZi, 1999).

Segundo Valle (2005), a necessidade humana possui um caráter mais profundo e enraizado e, é imprescindível algo que verdadeiramente atenda aos mais recônditos anseios humanos.

Indiscutivelmente o fenômeno religioso para Ambiel (2008) é um fenômeno transicional e os processos psicodinâmicos que permeiam e interseccionam a confiança humana no humano, também interseccionam a fé humana no divino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado se propôs apresentar a imagem de Deus, na perspectiva relacional, defendida por Karl Barth e Emil Brunner, sob a leitura da psicologia para compreender o fenômeno religioso experimentado pela raça humana.

A busca pelo transcendente revela o caráter “psicossociorelacional” da pessoa humana, no âmbito de suas relações com Deus e com os membros da comunidade religiosa, na medida em que a religião passa a ser um instrumento

regulador de suas atividades cotidianas.

Enquanto integrante de uma comunidade, o homem se sente integrado e/ou re-ligado ao Divino e, essa sensação de pertencimento torna-se elemento sumamente importante para formação e definição

de sua indentidade entre o grupo do qual faz parte, bem como da sociedade em geral. É importante ressaltar que quando se fala na dimensão “psicossociorelacional” humana, destacamos que o homem, adquire uma condição salutar e terapêutica de seu psiquismo favorecida pela intersecção do grupo religioso e pela ligação ao Divino, fatores reforçadores dos aspectos psicológicos. Trata-se igualmente de uma condição de bem estar social, pois como sujeito ele atua e desenvolve papéis sociais importantes para o equilíbrio de uma homeostase emocional e comportamental.

E, também na relação promovida pela Imago Dei, atinge ao máximo as possibilidades de desenvolvimento do espírito humano, visto que há uma sensível percepção de totalidade e preenchimento da outrora sensação de vazio, aquilo que a psicologia denominaria de “experiência sublimadora do Self”.

O diálogo destas

estruturas: “psicológica, social e relacional”, corrobora a necessidade humana de relacionar-se, visto que é a partir dessas interações que o homem obtêm equilíbrio existencial e sentido para vida, compreendemos que esta ação de invocar, venerar e adorar o Divino, nos oferecem insights para entender o modo complexo do comportamento humano e, denota condição suficiente para legitimar que as motivações geradoras desse desejo intrínseco e inato pelo transcendente, é oriunda da imagem de Deus presente no homem, a Imago Dei.

Uma conclusão interessante é que as pesquisas desenvolvidas que tratam de mecanismos “religiogênicos”, ou componentes orgânicos “instalados” no cérebro humano pelo Criador, representam uma explicação plausível da psicologia para justificar o anseio do homem pelo processo de “re-ligá-lo” a Deus e, ratifica a existência da imagem de Deus na raça

humana.

Sem dúvidas a perspectiva relacional da imagem de Deus no homem é o elemento que mantém na relação verticalizada com o Criador, e o que está subjacente ao comportamento humano oferta dados comprobatórios de que sua natureza necessita dar sentido a sua existência, a partir de algo que está arraigado em bases divinamente organizadas, em poderes ou vontades superiores e transcendentais.

A religiosidade tem em sua raiz psicológica a necessidade de um sentido relevante a vida, algo que existencialmente complete o sujeito e o direcione para uma condição mais sublime.

Compreender essa dinâmica foi importante para ampliar nosso entendimento acerca da condição humana frente ao comportamento de adoração nas mais diversas e complexas peculiaridades.

O presente objeto de estudo é relevante porque corrobora que a

imagem de Deus no homem latentes que desencadeiam a fomentará um ensaio para
desencadeia importantes relação religiosa a partir do novas pesquisas a respeito
ensaio antropológicos modo como o ser humano do comportamento humano
do comportamento que foi constituído por Deus. em suas várias facetas,
não se esgotaram neste Julgo, contudo estar certo sobretudo nessa área que
trabalho, entretanto coloca- de que não foram concluídas envolve tantos fascínios e
se à disposição para futuras todas as possibilidades de mistérios.
contribuições e pesquisas para análise, entretanto, certamente
compreensão das motivações acredito que este material

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A Confissão de Fé, O Catecismo Maior, O Breve Catecismo. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1991.

A CRIAÇÃO DE ADÃO. (2012, 09 de dezembro). Na Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/73/God2-Sistine_Chapel.png>. Acesso em: dez. 2012.

AMATUZZI, Mauro Martins. Religião e sentido de vida: um estudo teórico. Temas em psicologia. 7(2), 183-190, 1999.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Diálogos entre psicologia e religião. Temas em psicologia. 9(1), 123-124, 2008.

BÍBLIA SAGRADA: Nova Versão Internacional [traduzida pela comissão da Sociedade Bíblica Internacional]. São Paulo: Editora Vida, 2000.

ERICKSON, Millard J. Introdução à teologia sistemática. Trad. Lucy Yamakami. São Paulo: Vida Nova, 1997.

GIBELLINI, Rosino. Teologia do Século XX. Tradução: João Paixão. São Paulo: Loyola, 1998.

GRUDEM, Wayne. Teologia Sistemática. Trad. Norio Yamakami e outros. São Paulo: Vida Nova, 1999.

LANGSTON, Alva Bee. Esboço de teologia sistemática. Rio de Janeiro: JUERP, 1983.

MASSIMI, Marina; MAHFOUD, Miguel. Diante do Mistério. Psicologia e Senso Religioso. São Paulo: Loyola, 1999.

PAIVA, Geraldo José de. Estudos psicológicos da experiência religiosa: Temas psicologia. 6(2), 153-160, 1998.

_____. Os substratos neurológicos da experiência religiosa: a estrutura subjacente ao desejo. Temas psicologia. 8(1), 35-38, 2000.

SANTO AGOSTINHO. Comentário ao Gênesis. Tradução: Frei Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, (Patrística; 21), 2005.

SEMINERIO, Franco Lo Prestí. A religião como fenômeno psicológico. Temas psicologia. 6(2), 161-172, 1998.

SOUZA, José Neivaldo de. Imagem humana à semelhança de deus - Proposta de Antropologia teológica. São Paulo: Paulinas, 2010.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Foto: <http://ecolebranchee.com>



REGINA FREIRE COSTA

Pedagoga e pós-graduada em alfabetização e letramento; professora de educação infantil e ensino fundamental I, na prefeitura municipal de ensino.
<http://lattes.cnpq.br/4680534658917444>

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar a prática da alfabetização e do letramento nos anos iniciais da educação infantil. Distinguir qual a diferença entre alfabetização e letramento

e como tornar esse período mais atraente e interativo. Pretende-se investigar como o professor pode oferecer um espaço alfabetizador em sua sala de aula, apresentando conteúdos no qual a criança

sinta-se estimulada a aprender esses processos de forma prazerosa e lúdica. Conclui-se a importância de um espaço lúdico na sala de aula da educação infantil para realização de suas atividades, desta forma, o sujeito entrará no Ensino Fundamental preparado para assumir os novos desafios da próxima série com mais segurança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar de que forma a Alfabetização e o Letramento devem ser trabalhados na Educação Infantil. Nossos questionamentos giram em torno da necessidade ou não de alfabetizar as crianças na educação infantil e como inserir o letramento nas atividades que são adequadas a essa faixa etária.

Essa antecipação do 1º

ano do Ensino Fundamental tem nos preocupado: como alfabetizar crianças com menos de 7 anos de idade sem que percam um período importante de suas vidas que envolvem a ludicidade? Entendemos que no espaço da educação infantil, as atividades lúdicas são fundamentais para o processo de aprendizagem e a partir da brincadeira a criança é capaz de realizar

atividades essenciais para o seu desenvolvimento.

Assim, para consecução desta pesquisa refletimos sobre as funções dadas à educação infantil e objetivos de alfabetização e letramento, mostrando como podemos oferecer um espaço de acesso para leitura e escrita antes do Ensino Fundamental forma prazerosa.

O QUE É ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?

Alfabetização e letramento não tem o mesmo significado, trata-se de dois processos diferentes que ocorrem de forma indissociável e interdependente. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; quando faz uso social da leitura e da escrita torna-se letrado.

Um indivíduo pode ser alfabetizado e não ser letrado, saber ler e escrever, porém não cultivar nem exercer práticas

de leitura e de escrita, não ler livros, jornais, revistas, ou se incapaz de interpretar um texto lido, tendo dificuldades para escrever uma carta ou mesmo um telegrama, este sujeito é considerado alfabetizado e não letrado.

O ato de “letrar” implica utilizar a leitura e a escrita de modo diferente da simples ação de ler e escrever como ocorre na codificação e decodificação, pois representa

o uso da leitura e da escrita em distintos contextos sociais, fazendo uso de diversos portadores de textos:

Por mais que as atividades de alfabetização e letramento diferem-se tanto em relação às operações cognitivas quanto em relação às ações sistemáticas de ensino e aprendizagem, devem desenvolver-se de forma integrada.

Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança

certamente terá uma visão parcial e conseqüentemente distorcida do mundo da escrita. Alfabetização e letramento são uma aditiva e não uma alternativa, reconhecendo-se, assim, que ambos os processos devem ter presença na educação infantil: O letramento será a base, já que leitura e escrita são essenciais meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pelo sujeito como instrumento para envolver-se nas práticas e usos da língua escrita.

Assim, a história lida pode desencadear em várias atividades de escrita, como

também provocar certa curiosidade que leve à criança em busca de informações em outras fontes, as frases ou palavras da história podem vir a ser objeto de atividades de alfabetização.

O essencial é que crianças estejam imersas em um contexto letrado e que sejam aproveitadas de maneira planejadas e sistemáticas oportunizando-as para continuidade aos processos de alfabetização e letramento.

É preciso reconhecer que o acesso inicial a língua escrita não se reduz ao processo de aprender a ler e escrever no sentido de grafar e decodificar

palavras, o letramento possui um caráter abrangente como nos mostra uma matéria na Revista Amai Educando (8/2009:9).

Esse fato demonstra a importância do papel social da escola em inserir, desde bem cedo, as crianças no universo das práticas letradas, para que se apropriem da leitura e da escrita a partir da participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Percebemos assim, a importância do “letramento” para o processo de alfabetização, de se alfabetizar numa perspectiva de letramento, ou seja, de se alfabetizar letrando.

O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL?

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil deve ser visto como uma proposta que seja flexível e não obrigatória. Sua primeira versão foi analisada por mais de 500 especialistas em âmbito nacional. O documento demonstra as conquistas políticas documentais

(Constituição, LDB) e denota a incorporação, pelo MEC, da “Educação Infantil no sistema educacional regular”.

A educação infantil é ministrada normalmente no período compreendido entre o zero e os cinco anos de idade. Neste período as crianças são estimuladas através de



Fonte: <http://www.colegionomelini.com.br/midia/noticias/2e5cb746c9cb0871f4e7daf4da5049c2.jpg> - Acesso em 28/12/2016.

■ Educar FCE

atividades lúdicas e jogos a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, iniciando o processo de alfabetização.

Tal definição de educação infantil é resultado de um longo processo histórico sobre o próprio conceito de infância e desenvolvimento infantil. Inicialmente, a incorporação das teorias sobre o desenvolvimento infantil assumiu um caráter higienista, que ensinava práticas sanitárias, principalmente quando inseriam as crianças de baixa renda.

Com o decorrer do tempo e a contribuição de estudos sobre o desenvolvimento humano, muitas coisas se

modificaram. O período da infância hoje já não se define apenas por sua condição biológica, mas como uma fase do desenvolvimento humano que envolve aspectos ideológicos e culturais.

As crianças, desde pequenas devem ser estimuladas no desenvolvimento de sua autoestima, autonomia e cidadania, pois como seres sociais, tornam-se pertencentes a uma classe social que apresenta uma linguagem decorrente das relações ali estabelecidas.

Como diz LIMA (2009, p.27):



“Ao adulto cabe o importante desafio de tornar

efetivas as possibilidades de desenvolvimento da espécie, principalmente proporcionando à criança pequena um contexto de desenvolvimento que priorize as formas de atividades que ela precisa realizar para aprender, que facilite os processos interativos entre as crianças e as outras pessoas, que torne acessíveis todos os bens culturais, que permita a experimentação e a exploração próprias da idade. Enfim, que traga uma qualidade de ação e interação com a criança de forma que ela possa tirar o máximo proveito das mediações para seu desenvolvimento”.



A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Mesmo singelas atividades presentes de modo significativo na educação infantil, consideradas de cunho lúdico como a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos, trava-línguas, cantigas de roda, memorização

de poemas, são considerados importantes passos em direção à alfabetização.

Curiosamente atividades bastante comuns na educação infantil como os rabiscos, desenhos, jogos e brincadeiras de faz-de-conta

não são consideradas atividades de alfabetização, quando na verdade representam a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo segundo Vygotsky (1984), a pré-história da linguagem escrita, ocasião em que a criança atribui aos

rabiscos, desenhos ou objetos a função de signos.

Neles o indivíduo está descobrindo sistemas de representação precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação do que é a língua escrita.

Essa fase considerada a pré-história da escrita, explica por que a criança pequena supõe estar escrevendo quando está desenhando, fazendo rabiscos ou produzindo garatujas.

Este evento representa sua tentativa de imitar a escrita cursiva dos adultos, o que já representa um avanço em seu processo de alfabetização, um reconhecimento arbitrário da escrita. É o primeiro nível, entre os níveis por que passam as crianças em seu processo de conceitualização do sistema alfabético, identificados tão claramente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2001), descritos nos chamados níveis icônicos:

A. ESCRITA PRÉ-SILÁBICA
- Utiliza letras para escrever e realiza escritas diversas; há a preocupação com quantidade mínima de letras e variação

de caracteres; acredita que coisas grandes são escritas com muitas letras e coisas pequenas com poucas letras; a leitura é global.

B. ESCRITA SILÁBICA
- A criança pressupõe que a escrita representa a fala. É a fase que se inicia o processo de fonetização. Cada sílaba é representada por uma letra com ou sem conotação sonora.

C. ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA - A criança apresenta uma escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas.

D. ESCRITA ALFABÉTICA
- Este é o último estágio da evolução da escrita, a criança já escreve alfabeticamente não necessariamente ortograficamente, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Como comprovam inúmeras pesquisas e observações em instituições de educação infantil, os sujeitos de 4 e 5 anos com raras exceções evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético se são orientadas e incentivadas através de propostas apropriadas e de

natureza lúdica. (VYGOTSKY 1984).

Aprender por meio da brincadeira é uma premissa da Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.27).



“Na brincadeira, os sinais, os gestos, os objetos, os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparenta ser, através do brincar, a criança tem em suas mãos a possibilidade de lidar estabelecer relações com os outros e com ela mesma”.



A brincadeira constitui como importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando a criança adquirir conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. “Através do brinquedo o sujeito aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações”.

A brincadeira estimula a curiosidade e a autoconfiança,

proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. (VYGOTSKY apud KISHIMOTO, 1997, p.51)

Pensando na relação entre o lúdico e a alfabetização,

Zorzi (2003) enfatiza correlação entre consciência fonológica e progresso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Logo, jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológicos uma

vez realizados sistematicamente na Educação Infantil, criam condições propícias e inclusive necessárias para a apropriação do sistema alfabético de forma lúdica e prazerosa para a criança.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os professores da Educação Infantil devem valorizar os movimentos, os gestos e a expressividade facial porque constituem um sistema de comunicação e estabelecem as bases para o desenvolvimento da linguagem, porque é através do movimento que ela explora seu corpo, que ela entra em interação com outras crianças e assim seu o ambiente a qual está inserida. Segundo LIMA (2002:80):



“O movimento está presente na relação como os objetos: dirigir-se ou distanciar-se deles, alcançá-los, manipulá-los, transformá-los. Ele está presente nas relações com as

outras crianças, nas brincadeiras e nos conflitos, nas relações com os adultos, conhecidos e estranhos.”



Por isso, o currículo deve ter muita música, movimento, dança e atividades lúdicas ativas e brincadeiras. A maioria das crianças também se beneficiará do aprendizado de alguns sinais (dos sistemas de linguagem de sinais), mesmo que tenham audição normal, pois esses sinais enriquecem suas habilidades de comunicação, autoconfiança e linguagem falada.

Ferreira (2004) contribui salientando que o brincar é uma ação social não separada

do mundo real. Embora envolva situações imaginárias, como costumamos chamar de faz de conta. Professores voltados à educação infantil devem nutrir a escuta e a fala das crianças, porque são instrumentos importantes de dar sentido ao mundo.

A capacidade de expressão oral ajuda os Indivíduos a se tornarem parte de uma comunidade e de uma cultura, enquanto as palavras e estruturas da linguagem falada são blocos básicos de construção da capacidade de ler e escrever.

Segundo Freire (2002, p.83), somente o diálogo, que resulta um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.

Sem ele não há comunicação e sem esta não há educação.

É fundamental que o desenhar esteja no centro do currículo dos primeiros anos, devemos dar às crianças todas as oportunidades para utilizarem essa forma de comunicação.

O seu interesse por uma ampla gama de sinais, símbolos, logos e figuras deve ser estimulados de todas as maneiras possíveis. Geralmente, as salas de aula já possuem inúmeros materiais necessários para a realização de atividades lúdicas, previamente planejadas

com intuito de desenvolver as habilidades necessárias. Podemos criar vários cantinhos interessantes em sala de aula para estimular a descoberta, a leitura e a futura escrita.

Por um lado, esta proposta leva o sujeito, a se identificar com a materialidade do texto escrito: conhecer o objeto dos livros ou revistas, descobrir que as marcas na página, sequências de letras, escondem significados que textos são para ler da esquerda para direita e cima para baixo, que os livros têm autor, ilustrador, editor, capa etc.

Por outro, a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporcionando o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de interferência, de avaliação e de estabelecimentos de relações entre fatos. Tais habilidades serão transferidas posteriormente para a leitura independente, quando o indivíduo se torna apto a realizá-la.

Soares (2009), afirma que na educação infantil deve estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções alfabetização, quanto às práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento.

Enfim, são várias propostas que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social.



Fonte: <http://mundoeneagrama.org/wp-content/uploads/2014/03/1.jpg> - Acesso em 28/12/2016.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Entendemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, inclusive dos profissionais que atuam na educação infantil. Requer que o professor dote sua prática pedagógica de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Desta forma cabe ao professor ampliar e qualificar o que foi iniciado pelas crianças, fazendo intervenções sempre que necessário para garantir que elas se apropriem das capacidades humanas proporcionadas naquele momento da história.

No planejamento das atividades, é importante que o educador defina alguns objetivos para que atinja suas metas no processo de ensino-aprendizagem, para isso se faz necessário seguir algumas orientações, como exemplo:

* Favorecer a aquisição de habilidades que permitam à criança analisar de forma crítica o mundo que a cerca, para que seja capaz de enfrentar novos problemas e conviver com os outros de forma cooperativa;

* Atender necessidades psicossociais, possibilitando a ampliação de suas experiências, com base nas próprias vivências e situações concretas do cotidiano.

* Desenvolver e explorar, de forma interdisciplinar, todas as áreas do conhecimento;

* Ampliar o vocabulário e desenvolver a linguagem, sob o enfoque descritivo e narrativo;

* Incentivar a curiosidade, o entusiasmo, a imaginação, a representação gráfica. (Revista Amae Educando 8/2009, p 9).

Portanto, a escola é um espaço propício para estimular o letramento na educação infantil, porém o trabalho deve ser direcionado em um ambiente facilitador, estimulante e atraente, assim desenvolverá o prazer de frequentar a escola e, conseqüentemente estará criando futuros leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a partir deste estudo que a alfabetização pode e deve ser introduzida na Educação infantil, desde que ela seja inserida adequadamente

quanto à faixa etária dos nossos alunos.

Acreditamos que uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento de atividades

significativas pode contribuir muito para que nossos alunos desenvolvam conhecimentos sobre o sistema de escrita desde a Educação Infantil.

Porém é necessário ter clareza para não fazer uso de uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados, com sujeitos cumprindo tarefas e passando a maior parte do tempo sentada dentro de uma sala de aula fazendo atividades como cópia de letras, sílaba e palavras. Devemos proporcionar aos nossos alunos na Educação Infantil, uma prática pedagógica que vise o desenvolvimento integral das crianças com o trabalho voltado às atividades lúdicas, aprendizagens significativas capazes de promover o aprimoramento das habilidades necessárias à construção do conhecimento a fim de que possamos garantir que nossas crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

BASSEDAS, Eulália et al. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CARRETEIRO, Mario. Construtivismo e Educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERREIRA, Manuela. Do "avesso" do brincar ou as relações entre pares. In: MANUEL, M. J.; CERISARA, A.B. Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FREIRE, Paulo Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIMA, Souza Elvira. Brincar Para quê? São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2009.

LIMA, Souza Elvira. Conhecendo a Criança Pequena. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília. Letramento e Inclusão Social. São Paulo: Contexto, 2007.

MOYLES, Janete ET all (2006) A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

São Paulo. Orientações curriculares: expectativas da aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME/ DOT, 2007.

Brasil. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANCHES, Célia Revista: Nosso jeito de ser. São Paulo: Aiae educando- Agosto-2009.

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZORZI, J. L. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

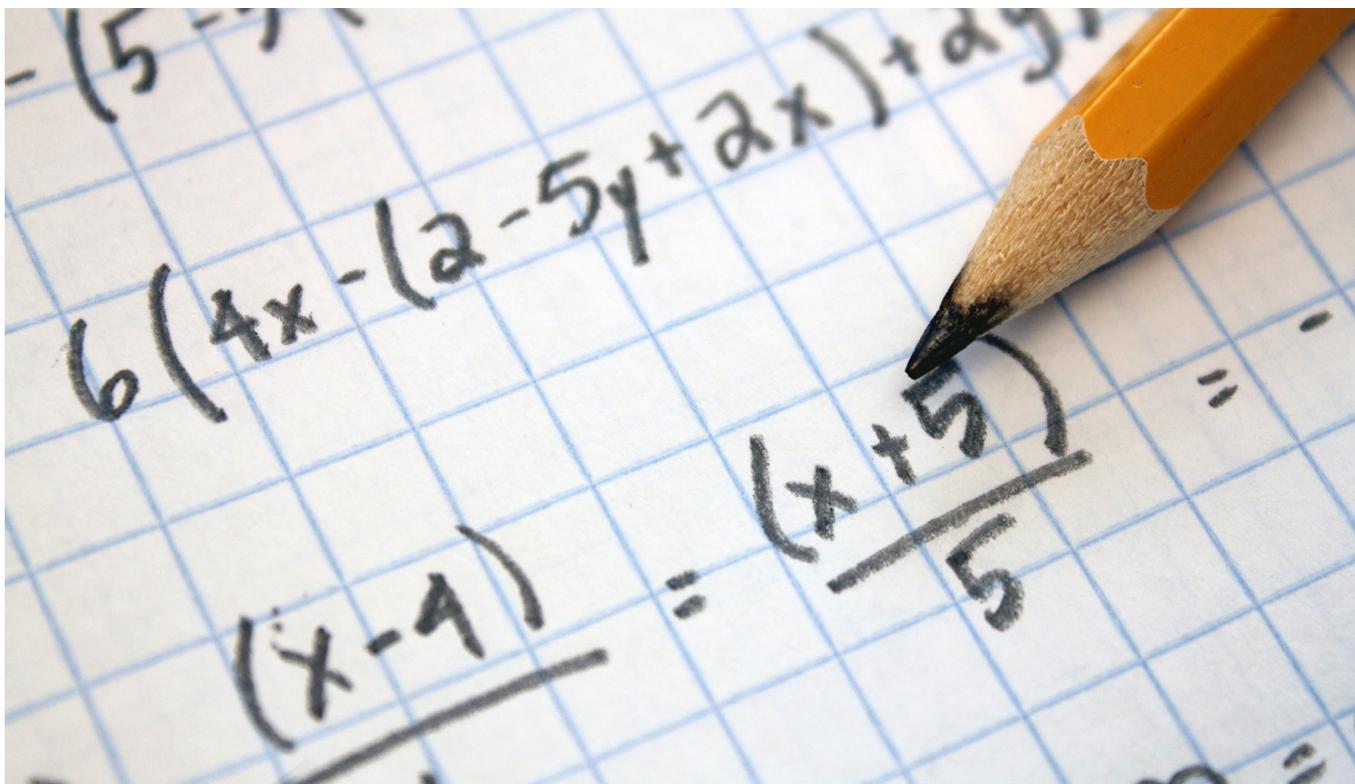


Foto: <http://www.siemens.com.br/>



MÁRCIO LOPES DA SILVA

Professor de Matemática da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas – SEDUC-AL, Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino da Matemática – Faculdade Campos Elíseos – FCE.

Esse trabalho matemática, sua proposta apresentado o resultado de ensino, suas estratégias de uma pesquisa sobre métodos e benefícios para o utilização da Modelagem ensino superior, explorando Matemática no Ensino Superior. a utilização da modelagem Para isso é preciso conhecer matemática em cursos de a prática da modelagem formação de professores,

uma construção didática. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, baseada em dados coletados em artigos e literaturas matemáticas. A apreciação da pesquisa é de elencar a contribuição para uma boa compreensão dos conteúdos matemáticos na prática de aprendizagem do ensino superior.

Palavras-chave: Modelagem Matemática; Ensino Superior; Investigação Matemática.

INTRODUÇÃO

A Modelagem Matemática no Ensino Superior atualmente é um tema de muitas pesquisas, além de que é utilizada amplamente como estratégias de ensino-aprendizagem. Tal modo que esse interesse possibilita uma estratégia de contribuir com a autonomia e independência do discente transformando sua posição à frente da Matemática.

Esta pesquisa tem um cunho analítico parcial de dados investigativos com o objetivo de obter o senso crítico do aluno do ensino superior, licenciando em matemática. Essa pesquisa se propõe investigar a contribuição da modelagem matemática para uma boa aprendizagem contextualizada e significativa.

Diversos trabalhos são abordados também com a Modelagem Matemática no Ensino Superior como Piva, Dorneles e Spilimbergo (2005) e Freitas e Sant' Ana

(2007). Almeida e Dias (2004) apresentam reflexões sobre a Modelagem com licenciando em Matemática, apontando a integração de conteúdos, a atividade cooperativa, o papel do professor como orientador e a necessidade percebida juntos os discentes validar o modelo por eles produzido como fatores importantes. Evidenciando que a Modelagem Matemática proporciona aos discentes a atribuição de significados à Matemática e, sua aplicação na formação de professores, influencia diretamente nas expectativas destes quanto à Modelagem Matemática como prática pedagógica em sua futura vida profissional.

Deste modo, proporcionar uma boa compreensão sobre a Modelagem Matemática e sua prática didática, é bem como promover uma discussão entre autores e a prática docente no Ensino Superior atendendo os anseios dos profissionais da

educação no desenvolvimento de um ensino que possa permitir uma aprendizagem mais eficaz e significativa. A contribuição se dá na oportunidade em utilizar algumas habilidades e estratégias na investigação de problemas reais, de interesse do licenciando em matemática. Portanto, nesta pesquisa abordamos a Modelagem Matemática com algumas experiências com Licenciados em Matemática. Esta abordagem é diferenciada, uma vez que os alunos são do ensino superior e estão construindo sua profissão a partir de suas vivências.

APRECIÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA PELOS FUTUROS PROFESSORES

A primeira pergunta realizada foi sobre a metodologia utilizada nas aulas, e sobre essa forma utilizada de aprendizagem, afim de despertar o gosto e o ganho pela matemática. Argumentaram quanto à matemática a ser trabalhada. Nesse sentido, as vozes da pesquisa convergem para os achados de Burak;

Não é fácil trabalhar a Modelagem Matemática em sala de aula, acreditar no trabalho do professor, na sua metodologia de ensino, na sua prática pedagógica, é necessário para que o aluno se sinta confiante e seguro na disciplina. A construção da didática matemática no ensino superior tende-se atualmente a evoluir em uma ampla perspectiva na vida profissional do licenciando em matemática. É um trabalho diferencial de qualquer

outro, com estratégias de abordagens que aumentam as possibilidades de ensino-aprendizagem nas aulas do Ensino Superior.

Em qualquer disciplina se faz necessário um planejamento, uma boa abordagem didática, o que fazer em sala, como construir uma boa aula, como ser dinâmico na prática da matemática, e como transformar essa aula é uma experiência construtiva a qual o aluno possa vivencia-la e concretiza-la em sua vida profissional. A possibilidade de construir e explorar novas abordagens com a Modelagem Matemática é de punhos significativas para a prática do ensino superior, favorecendo o uso de suas estratégias, na sua maneira de agir, de pensar, de projetar um bom plano matemático,

valorizando as experiências de aprendizagem.

A importância desta pesquisa se torna cada vez mais forte no aprendizado do Licenciando em Matemática, considerando argumentar a responsabilidade na formação deste profissional enquanto “professorando”, trabalhar a motivação, o cotidiano, despertando vantagens sobre o mundo da matemática em sala de aula.

COMO IDENTIFICAR A MODELAGEM MATEMÁTICA EM UMA ATIVIDADE?

Os procedimentos que identificam os passos da modelagem, segundo Biembengut e Hein (2003) são:

a) **Interação:** esta etapa é identificada pela pesquisa e o reconhecimento da situação-problema. Geralmente, o problema surge em outras áreas do conhecimento, a investigação é fundamental para a familiarização do tema e a seleção de dados para o processo de resolução do problema.

b) **Matematização:** este período proporciona um desafio maior para quem vai desenvolver a pesquisa e subdivide-se em formulação e resolução do problema, traduzindo, através da linguagem matemática a situação real para um modelo matemático que poderá solucionar o

problema inicial.

c) **Modelo matemático:** esta etapa consiste em validar ou não a solução encontrada para o problema, verificando o grau de confiabilidade na sua utilização e a sua aplicação em outras situações análogas.

A Interação, momento em que o grupo busca informações sobre o assunto, em livros, revistas, entrevistas, observações e outras fontes. Quanto maior for o envolvimento e o aprofundamento com o tema, maior será a facilidade em compreendê-lo. Nesta etapa, o professor deve promover a investigação do assunto por parte dos alunos no sentido de entender cada vez mais o entorno a ser pesquisado.

Aguçados pela curiosidade inerente

à idade e incentivados pelo professor, os alunos iniciam a Matematização, ou seja, o surgimento de perguntas decorrentes da análise dos dados coletados e das observações feitas diretamente no ambiente pesquisado.

O desenvolvimento, a formulação e a construção do pensar matemático através de um modelo matemático adequado para a resolução dos problemas levantados.

A Modelagem Matemática permite uma análise crítica das soluções levantadas através de hipóteses. Nesta etapa, busca-se discutir e analisar as possíveis soluções encontradas e verificar a coerência e consistência de cada uma delas.

Sobre o tema, Meyer (1998, p.70) fala sobre a subjetividade:



[...] nem sempre é única a ferramenta matemática escolhida para a análise e compreensão de um problema – e diferentes caminhos podem levar a respostas diferentes, porém que cheguem a uma mesma conclusão no final do ciclo da modelagem, ou não!



Dentro da matemática permite uma interação e uma interdependência entre eles, de modo que um mesmo assunto pode ser aplicado em diferentes momentos e retomado sempre que necessário. A fase final da Modelagem Matemática constitui-se na validação dos resultados encontrados para a resolução do problema. Esta etapa consolida um trabalho de pesquisa que mostra uma matemática utilitária e real, que resolve problemas do cotidiano.

O trabalho com Modelagem Matemática é de suma importância dentro do ensino Superior, e hoje,

como uma forte tendência de metodologia a ser utilizada por professores de matemática. A Modelagem Matemática pode ser a estratégia que fornece ao professor a possibilidade de mostrar esta ciência em todas as suas nuances e isto aponta para a utilização desta estratégia de ensino na formação de professores de matemática.

O Ensino da Matemática, entendida neste aspecto, pode ser abordada por meio de tendências metodológicas que fundamentam a prática docente. Entre estas tendências destacam-se: Resolução de Problemas no uso de Mídias Tecnológicas, História da Matemática, Investigações Matemáticas e Modelagem Matemática. Como o objeto deste trabalho é o uso da Modelagem Matemática para o ensino superior priorizar-se-á esta tendência metodológica em relação às demais tendências enunciadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação

de Ensino Superior. Neste sentido fenômenos diários se apresentam como elementos para análise que resulta na compreensão do mundo como ele é, possibilitando uma visão crítica de acontecimentos vivenciado pelo Licenciando.

Os benefícios da utilização da Modelagem Matemática como instrumento metodológico no Ensino Superior são muitos, dentre eles, segundo Almeida e Dias (2004), pode-se destacar a motivação dos alunos e do próprio professor, visto que aprender algo real e que faz parte no cotidiano é bem mais agradável do que aprender o abstrato, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, obtendo resultados melhores na avaliação. O desenvolvimento do raciocínio, lógico e dedutivo em geral também é valorizado nesta metodologia, pois estimula o pensamento reflexivo do Licenciando em Matemática e o leva a relacionar conceitos.

Sobre estes benefícios, Santos e Bisognin (2007, p.101) dizem que:



Para que isso de fato aconteça, deve se buscar a transformação das práticas escolares, aproximar a teoria da prática e a prática da teoria, com uma postura interdisciplinar, permitindo, assim, o desenvolvimento de habilidades a partir de experiências vivenciadas. (SANTOS E BISOGNIN, 2007 in BARBOSA; CALDEIRA; ARAÚJO, 2007).



Considerando que a utilização da Modelagem Matemática como estratégia de ensino nas aulas de matemática, no ensino Superior e a presença de novas conquistas, de novas abordagens de experiências de ensino, aproximando a prática da teoria e a teoria da prática, fundamentando assim, uma nova postura singular de desenvolvimento acadêmico.

Os resultados de aplicação da Modelagem Matemática

como estratégia nas aulas de matemática são apresentados juntamente com uma análise de dados a qual, buscamos compreender a transformação interdisciplinar da disciplina durante a aprendizagem do aluno em sala de aula. A formação superior tem por objetivo uma nova proposta curricular que deve desafiar o acadêmico a realizar ações que relacionem a teoria e a prática desde o início do processo.

3. A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Para Barbosa (2004), a formação inicial e a continuada são o “ambiente” ideal para os primeiros contatos com a Modelagem Matemática. A prática no desenvolvimento de atividades com Modelagem Matemática pode, mesmo que não apresente efeito imediato na melhoria da aprendizagem, propiciar um acúmulo maior de conhecimento e um repensar na prática pedagógica do

professor, isso, ao longo do tempo, pode agregar-se as alternativas e proporcionar um ensino de Matemática mais voltado para a realidade do aluno, ou seja, mais significativo, pois pesquisas com a de Cury (2003) apontou dificuldades dos alunos na compreensão dos conteúdos de Matemática. Dessa forma, encontrar alternativas metodológicas que se somem

às metodologias tradicionais é urgente. E de acordo com Silva e Klüber (2012) a Modelagem Matemática pode ser uma dessas alternativas metodológicas, pois é capaz de trazer inúmeros benefícios como incentivo à pesquisa, interação, desenvolvimento do senso crítico, contextualização, problematização dos conteúdos, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este estudo, foi possível analisar e investigar os dados que se refere a importância da Modelagem Matemática como uma prática didática no Ensino Superior. Educar através da pesquisa é um desafio agradável, mas não é fácil o trabalho do professor em sala.

A importância do uso da Modelagem Matemática no ensino na Educação Superior se mostra interessante no sentido de que possibilita um olhar diferenciado sobre os conteúdos matemáticos. Permitindo perceber alguns

fenômenos reais sendo desvendados ou esclarecidos através de conhecimento matemático. A pesquisa também se torna importante neste momento, pois busca fontes e dados que ajudam na elucidação de um problema, portanto a Modelagem auxilia no surgimento de novos pesquisadores e na formação de novos professores de matemática.

Concorda-se com Zabalza (2004, p. 195) que “[...] os alunos aprendem por meio de um processo que vai enriquecendo progressivamente

os conhecimentos que já tinham” e essa aprendizagem vai modificando o conhecimento do aluno e aprimora a sua formação.

Este estudo proporciona outra visão da Educação Matemática, se percebe a grandeza da ciência a qual o professor tem um papel importante, para propor os espaços para o aluno de Licenciatura em Matemática, uma nova perspectiva de construção de conhecimentos produzida pela parceria entre aluno e professor/orientador.

REFERÊNCIAS

ANASTACIO, M. Q. A. Considerações sobre a modelagem Matemática e a Educação Matemática (Tese de Mestrado) – UNESP – Rio Claro, 1991.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e os futuros professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em <<http://sites.uol.com.br/joneicb>>. Acessado em 25/10/2016

BARBOSA, J. C. O que pensam os professores sobre a modelagem matemática? Zetetiké, Campinas, v.7, n. 11, p. 67-85, 1999.

BASSANEZI, R. R; Modelagem Matemática – Um Método Científico de Pesquisa ou uma

Estratégia de Ensino e Aprendizagem? In: Ensino – Aprendizagem com Modelagem Matemática: Uma Nova Estratégia/ Rodney Bassanezi; S. Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, M. S., Modelação Matemática como Método de Ensino Aprendizagem de Matemática em cursos de 1o e 2o graus. UNESP, Rio Claro - SP, 1990. (Dissertação de mestrado).

BIEMBENGUT, M. S, HEIN, N.; Modelagem Matemática no Ensino;3a ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

BURAK, Dionísio. Modelagem Matemática: Uma metodologia alternativa para o ensino de matemática na 5ª série. Rio Claro: UNESP, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista 'Julio Mesquita Filho', 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa– 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASETTO, Marcos. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: Reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sergio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, 2001.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O CORPO COMO INSTRUMENTO NO APRENDIZADO DE MÚSICA NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO



MAUREEN H. ROY DICHEL

Professor de Educação Infantil na Rede da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Musical da Faculdade Campos Elíseos.

Este trabalho tem por objetivo explorar atividades de utilização do corpo e do movimento como parte de um processo do aprendizado de música, fundamentando as propostas de ensino com base em educadores dos métodos ativos, tais como Émile Jacques-Dalcroze (1865 – 1950); Rudolf von Laban (1879 – 1958) e Zoltán Kodály (1882 – 1967). A pesquisa aborda atividades didáticas que podem ser aplicadas e exploradas no ensino das escolas regulares de educação infantil, contribuindo com maiores resultados na prática musical das crianças.



Foto: www.i2.wp.com

Palavras-chave: Corpo; Movimento corporal; Métodos Ativos; Ensino de Música.

INTRODUÇÃO

A primeira motivação para a pesquisa e a justificativa para a realização deste trabalho foi o contato direto com as metodologias ativas de ensino e que, por meio de estudos na área, pudemos conhecer a atuação da educadora e Professora

Dra. Leila Sugahara, no qual relacionamos o corpo e o movimento com estes métodos para o ensino de música.

Seu desempenho como educadora despertou grande interesse em aprofundar reflexões para estas questões

nas salas de aula, a fim de romper paradigmas tradicionalistas de ensino e modelos de pensamento que não priorizam o aluno como protagonista e ativo em seu processo de aprendizado.

Atualmente, com o panorama sócio-político

e educacional do Brasil, pode-se dizer que a grande maioria das instituições de ensino enxergam seu espaço como uma empresa, visando o lucro e a quantidade ao invés da qualidade do ensino. Cenário este que é dedicado a leitura deste trabalho, a fim de propor mudanças nos padrões existentes, tanto na atuação de professores quanto de coordenadores e diretores de escolas.

Uma das principais ferramentas para a mudança nos modelos educacionais está contida nas formas da elaboração de planejamento e da avaliação dos alunos, assim como a participação destes em aula. Estes processos necessitam de uma responsabilidade de consciência na execução a fim de que os alunos sejam parte integrante e fundamental do ensino, para que tenham discernimento sobre suas ações e expressões, que sejam capazes de falar sobre seus sentimentos, emoções,

medos e incertezas, que sejam preparados para a vida e para o mundo.

Este movimento em busca da totalidade e de uma concepção unificadora do ensino nos convida a assumir uma nova postura e perspectiva: a do ser humano integral, a transdisciplinaridade que nos expande o olhar sobre o indivíduo e sobre o ambiente que o envolve, amplificando a percepção e enriquecendo as vivências que nos conduzem a plena consciência de nossas ações.

Como objetivo geral deste trabalho pretende-se discutir a forma de atuação dos professores de música, no intuito de questionar padrões e modelos tecnicistas e tradicionais do ensino na educação infantil. Especificamente espera-se colaborar com os estudos do corpo e do movimento aliados ao ensino musical, além da utilização do corpo como uma possibilidade de explorar sons.

A problemática

principal que norteia esta pesquisa é estabelecida por meio da questão de como romper paradigmas educacionais com base em mudanças de atitude docente e da integração entre Corpo-Mente e o ensino de música.

No primeiro capítulo desta pesquisa, será abordada a questão da fragmentação do ensino, do tecnicismo e do mecanicismo da prática educacional, da incorporação de experiências vivenciadas como fonte de conhecimento, no rompimento de padrões e modelos educacionais, nos educadores que iniciaram o questionamento destes modelos tradicionais de ensino e por fim nas propostas de métodos ativos.

No segundo capítulo serão abordados o corpo e o movimento como parte integrante no ensino/aprendizagem da educação musical, além de propostas didáticas para a sala de aula.

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE MÚSICA

A ideia de educação está diretamente relacionada com o modelo de sociedade ao qual pertence, assim, em cada época da história social, a educação terá suas finalidades, adotará determinadas tendências e práticas pedagógicas.

Na história da educação brasileira, podem-se encontrar inúmeras concepções, com base nas ideias de formação do homem e do desenvolvimento da sociedade. Assim, no Brasil, podemos identificar correntes pedagógicas como o modelo tradicional de ensino, a concepção crítica e pós-crítica, além de observar características herdadas pelo modelo europeu e advindas da globalização capitalista, por meio de modelos tecnicistas e mecanicistas inspirados na linha de produção industrial.

O modelo tradicionalista, enraizado na

sociedade desde as ideias iluministas do século XVIII, tem por objetivo principal universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento, possuindo certa resistência a acolher inovações. Como consequência deste modelo de expansão pelo conhecimento, é enfatizado a transmissão de informações, à memorização, levando a aulas expositivas com foco na teoria e exercícios sistematizados, no qual não há atividades práticas para que o aluno possa atuar, agir ou reagir de forma individual, questionar, criar ou construir em sua própria aprendizagem.

A concepção crítica e pós-crítica atentam para o ensino voltado ao questionamento ideológico, político-social, com foco nas relações de poder, no pensamento crítico, na participação do educando por meio da sua capacidade de

raciocínio a fim de libertar-se e emancipar-se de questões opressoras no ambiente em que vive, atuando para o desenvolvimento de um mundo mais igualitário e justo. O indivíduo é capaz de acolher as diferenças culturais, de raça, gênero e etnia, respeitar a diversidade e conviver pacificamente com outros seres.

Com a globalização e implementação do uso de tecnologias, a concepção tecnicista e mecanicista de ensinar ganhou forma, tanto nos meios de produção quanto a níveis educacionais. O objetivo principal nesta abordagem é formar um pensamento racional, assumindo esterilidade nos estudos e no poder de encantamento humano, estabelecendo modelos e padrões de comportamento, levando ao reducionismo e a fragmentação do indivíduo em suas partes. Segundo a

pesquisadora Enny Parejo (2008, pág. 15), a experiência de sala de aula passa a ser desincorporada, afastada da experiência concreta, não considerando o indivíduo em suas formas multidimensionais.

Segundo esta educadora, o grande problema educacional

existente é fruto da visão ocidental cartesiana, no qual fragmenta o conhecimento em partes, disciplinas e desmembra o todo em várias especificidades, anulando o indivíduo como um ser completo. Cita ainda que este parâmetro educacional só poderá ser rompido por meio da complexidade e

transdisciplinaridade, no qual implica em assumir o aluno como uma totalidade indivisível, resultando na conscientização da interdependência entre emoção, sentimento e racionalidade, assim como na funcionalidade corporal.²

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COMO FONTE DE CONHECIMENTO

A grande questão deste item está contida em como educar a emoção de crianças se, segundo o pesquisador Pablo Lipnizky (2012), a grande maioria dos cursos de formação de professores pouco abordam este ponto. Os sentimentos dos alunos têm valor e espaço em um âmbito escolar?

Segundo a educadora Enny Parejo (2008, pág. 69), a escola separa a dimensão do aluno, em suas concepções disjuntivas, cria uma barreira

entre professor e educando, nega a dialogicidade³ da relação existente entre eles, isola conteúdos em seu contexto de aprendizado. Na concepção magistocentrista o ensino existe, mas não é possível garantir que exista aprendizagem, pois esta deveria se dar na troca efetuada entre aluno e professor, considerando o ambiente que estão envoltos como parte do processo.

A mudança para a ação dialógica está contida

na cooperação em sala de aula, no qual o professor adota uma postura de parceria com seus alunos, abandonando o papel de protagonista e centro de conhecimento, passando a desempenhar um trabalho conjunto, fazendo da interação o processo fundamental no desenvolvimento das atividades dialógicas de ensino. Se o professor, na abordagem tradicional, coloca-se em posição de autoridade, afastando-se

³Dialogicidade é um conceito usado por Paulo Freire, que significa que é permitido que os alunos hajam e reflitam sobre a ação

do contato direto com os alunos, na pedagogia crítica este contato é essencial e central dos estudos em sala de aula.

O diálogo e a troca de experiências ganham importância ao permitirem a liberdade de expressão, ao conceder aos alunos a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Por meio do diálogo é possível refletir, dizer para construir seu entendimento, expressar o que sente e o que pensa sobre o que é abordado em aula. Não há como questionar sem diálogo, pois monólogo significa imposição do conhecimento.

Em se tratando do ensino de música, o diálogo e a troca são aspectos

elementares na formação da prática musical coletiva a fim de construir valores, expressar sentimentos, ideias, criar e improvisar por meio da exploração de sons, fazer parte de um grupo. "Toda vivência humana acontece em conversas e é nesse espaço que se cria a realidade em que vivemos." (MATURANA, 1998b, pág. 28-29).

A aprendizagem integrada utiliza procedimentos que possam desenvolver a capacidade crítica e criativa dos alunos, assim como a capacidade para a resolução de situações-problemas e a proposição de diversas soluções. Possibilita e estimula a criatividade, colaborando para as situações de bem-estar vivenciadas, a conexão

que se estabelece entre a escola e a vida, a junção de estímulos sensoriais e cognitivos, a experiência de situações imaginativas e de caráter dinâmico entre as relações existentes tanto dentro como fora da escola.

As experiências da sala de aula, por sua vez, tornam-se vivências com embasamento afetivo-emocional que ficarão marcadas, segundo Fátima Freire Dowbor (2007), na memória corporal de nossos alunos.

Para defender o ponto de vista de uma educação musical baseada na vivência e na experiência como fonte de conhecimento, iremos abordar, no próximo tópico, as metodologias ativas de ensino.

OS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

A Educação Musical dos séculos XVII e XVIII era fundamentada na relação mestre/discípulo, cujas primeiras sistematizações de práticas de ensino e planos

educacionais surgiram. As escolas de música foram criadas a partir do século XIX, e a partir de então, manifestaram-se os primeiros métodos educacionais e

as primeiras tentativas de incorporar o ensino de música na educação. (FONTERRADA, 2008).

Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) expressou

vivamente o naturalismo pedagógico e marcou o fim do ensino ilustrativo na França, ao observar que a educação formada na razão nada contribuía para melhorar a humanidade. Valorizou a natureza do afeto, da personalidade, da vida interior e de caráter individual. No livro *Émile* (1762), defendeu a ideia de que a educação deveria ser constituída a partir da natureza da criança e que a vida moral deveria ser um prolongamento da vida biológica. O ideal ético não poderia ultrapassar a expressão de necessidades, instintos e a afetividade que formam a vontade de viver.

Rousseau foi o primeiro pensador da educação a elaborar um esquema pedagógico voltado especialmente para a educação musical. Segundo os princípios propostos por ele, as crianças deveriam cantar canções simples que reflitam seus interesses, canções sem palavras. Estimular

que elas componham suas próprias canções para que se obtenha a temática mais adequada, ensiná-la a ouvir e reproduzir música antes de ensiná-la a ler música (som antes do símbolo), dançar ou mover-se com música.

O currículo, segundo Rousseau, deveria ser apropriado para o nível de desenvolvimento da criança. Elas aprendem por meio de materiais concretos, por meio do jogo não estruturado, o ambiente deveria ser apropriado para que esta passasse longos períodos na natureza, fora da sala de aula. (FONTERRADA, 2008).

Após Rousseau surgiram outros pensadores, como Johann Pestalozzi (1746 – 1827), Friedrich Froebel (1782 – 1852), Maria Montessori (1870 – 1952) e Célestin Freinet (1896 – 1966).

Pestalozzi, educador suíço, propôs uma educação com base na prática e na experimentação de caráter

afetivo. De acordo com sua filosofia, a educação é o desenvolvimento natural, simétrico e harmonioso de todas as potencialidades da criança, reagindo contra os costumes bárbaros da punição, comuns nas escolas da época. Na música, acreditava que a criança deveria aprender a cantar antes de aprender a escrever notas, leva-la a observar auditivamente e imitar os sons, ao invés de explicar ao aluno, fazer com que ele experimente na finalidade de tornar o aprendizado ativo, e não passivo.

O educador alemão Froebel desenvolveu o primeiro jardim de infância em 1826, defendia a inclusão do canto e de outras artes nas escolas com a intenção de desenvolver a criança em sua natureza por meio da apreciação da música.

Montessori, pedagoga italiana, renovou o ensino desenvolvendo um método que foi aplicado inicialmente nas escolas

primárias. Seu método é voltado para incitar a prontidão e o pensamento crítico das crianças, por meio do emprego de materiais didáticos determinados. Este método propõe a diversificação das tarefas e a máxima liberdade possível, a ponto de a criança aprender por si mesma, seguindo o seu próprio ritmo de aprendizado. O princípio fundamental era o de deixar fazer, de observar e auxiliar apenas se necessário, de ter fé na significação de atividades livres, direcionando estas atividades a fim de propiciar um desenvolvimento total, seguro e de conquistas espontâneas.

Em Freinet, podemos observar o processo de apropriação do conhecimento, visando o sujeito autônomo e cooperativo com o meio em que vive. Em sua proposta pedagógica, a escola deve ser vista não só como um meio didático, mas como uma prática ligada a vida e a

realidade cultural, histórico e social dos alunos. No campo musical estas ideias se inserem em questões de livre expressão e experimentação, da produção dos próprios materiais pedagógicos em oposição à materiais didáticos padronizados. Dentre as atividades musicais concomitantes às ideias de Freinet encontram-se a criação, a composição de peças e arranjos com a intervenção dos alunos, a prática de improvisação livre, as aberturas de aula, a construção de instrumentos feitos de materiais retornáveis, jogos musicais e atividades lúdicas.

A primeira geração de educadores musicais, que possuem sua base pedagógica voltada para os métodos ativos, compreendem o período de 1865 a 1945, são eles: Émile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950); Rudolf Laban (1879 – 1958); Zoltán Kodály (1882 – 1967); Edgar Willems (1890 – 1978); Carl Orff (1895 – 1982); Maurice

Martenot (1898 – 1980) e Shinichi Suzuki (1898 – 1998). Os educadores da segunda geração atuam no período pós 1945 até atualidade, são eles: Viola Spolin (1906 – 1994); Hans-Joachim Koellreuter (1915 – 2005); Gertrud Meyer-Denkman (1918 – 2014); John Paynter (1931 – 2010); Raymond Murray Schafer (1933); Jos Wuytack (1935) e Keith Swanwick (1937).

Após realizarmos um panorama histórico sobre as práticas pedagógicas, expondo modelos de educação tradicionalista e equiparando-a com a visão de metodologia ativa, iremos abordar didáticas para a construção do movimento e do corpo como instrumento nas salas de aula do ensino regular de crianças.

O CORPO COMO INSTRUMENTO MUSICAL E DE SOCIALIZAÇÃO

Cenário Transdisciplinar⁴

O sinal tocava:

-TRIMMMM!

Estava na hora de começar a primeira aula de música de uma turma de crianças da educação infantil. O professor entrou na sala, conversou com os alunos e logo as mesas e cadeiras começaram a se reorganizar, como uma dança em direção ao fundo da sala. A roda estava posta, não havia a possibilidade de se ter instrumentos musicais, os sons vinham dos próprios corpos dispostos no espaço da sala. As primeiras possibilidades surgiram com as batidas de dedos no antebraço, na boca e nas coxas. Depois o batuque se estendeu para as paredes, mesas e carteiras, propiciando uma diferença entre os timbres. Com esta sinfonia caótica de ritmos, o professor nos orientava a agregar mais sons, com isto descobrimos que podíamos bater no peito, além de bater com os

pés no chão e estralar os dedos. A meninada passava a avaliar os sons emitidos, a qualificar e diferenciar os timbres e alturas. Quais são os sons graves e quais são os agudos? Descobrimos que as batidas dos pés no chão produziam um timbre mais grave e as palmas dos mais agudos, bater com as mãos na carteira ou no peito produziam sons médio-agudo e médio-grave. Logo a atividade foi acrescida de desafios, o de descobrir a melodia de uma música com base nas notas escritas em uma pauta de cinco linhas e encontrar sons graves e agudos que pudessem acompanhá-la. Para juntar todos estes sons nos separamos em grupos para fazer soar determinada parte do corpo com diferentes pulsações rítmicas. Dava para tirar som de tudo, com a criatividade e os recursos que estavam a nossa volta, é só trabalhar a percepção!

O desenvolvimento de

um trabalho de musicalização, envolvendo elementos do corpo e do movimento como forma de expressão, está diariamente presente nas aulas, como a história narrada acima. As crianças experimentam, testam e avaliam o que foi produzido, criando a partir disto, modelos sonoros produzidos a partir do próprio corpo.

Segundo a professora Andrea Fraga (2010), a criança estrutura seu conhecimento de mundo e de si mesma por meio da experiência corpórea, primeiramente pelo afeto com os pais, com a família e posteriormente na escola através da socialização e das atividades dirigidas para desenvolvimento das funções cognitivas.

Em meio a estas atividades, o professor necessita desenvolver propostas que atendam às possibilidades de movimentos criativos ao invés de puramente funcionais. Os movimentos ditos

⁴Cenário Transdisciplinar é um termo abordado pela pesquisadora Enny Parejo (2008, pág. 16), para indicar o cenário pessoal das

como funcionais são aqueles que exercem determinado propósito, como a ação de amarrar os sapatos, ou abaixar-se para pegar algo do chão. Os gestos funcionais podem conter expressividade, mesmo sendo realizados no cotidiano ou de uma forma automatizada.

Os gestos do movimento criativo são aqueles que não possuem uma função definida. A avaliação exclui parâmetros de julgamentos do que é certo ou errado de se realizar, a marca da criança é totalmente expressa, explorando o jeito de ser em diferentes estados de ânimo: explosivo, delicado, acanhado, raivoso, eufórico, triste, entre outros. A movimentação espontânea da criança é respeitada, permitindo a ação sem restrições ou formações estereotipadas.

Baseado na metodologia proposta por Keith Swanwick (1937), os espaços da sala de aula e do ambiente em que convivemos também são uma troca vital de cada indivíduo com todas as culturas, no qual o define como espaço intermediário:

O espaço intermediário

- O "espaço intermediário" é cheio de idéias articuladas em formas simbólicas: invenções, perguntas, teorias, livros, música, arte, ciência, matemática e outros discursos. Neste espaço nós articulamos e compartilhamos nossa experiência de mundo.

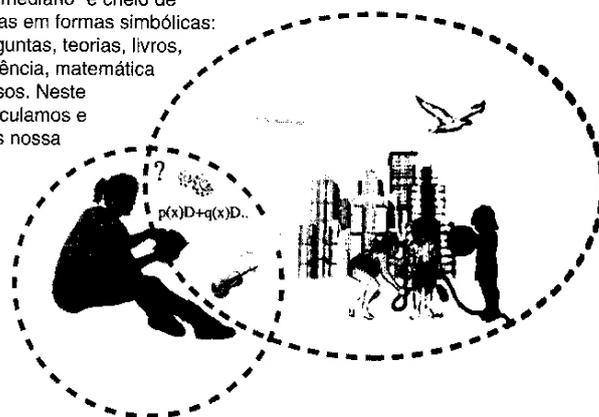


Figura 2. O espaço intermediário.

Fig. 1 – O espaço intermediário defendido por Keith Swanwick (2003, pág. 45).

Sustenta ainda a ideia do processo metafórico no aprendizado musical, no qual funciona em três níveis: Quando escutamos "notas" como se fossem melodias, soando de formas expressivas; quando escutamos estas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem "vida própria"; e quando essas novas

formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias, ou quando a música anuncia a vida do sentimento. Escutar os sons como música, faz com que desistamos de prestar atenção em sons isolados e que experimentemos uma ilusão de movimento, com sentido de peso, espaço, tempo e fluência:

Tendo como investigação

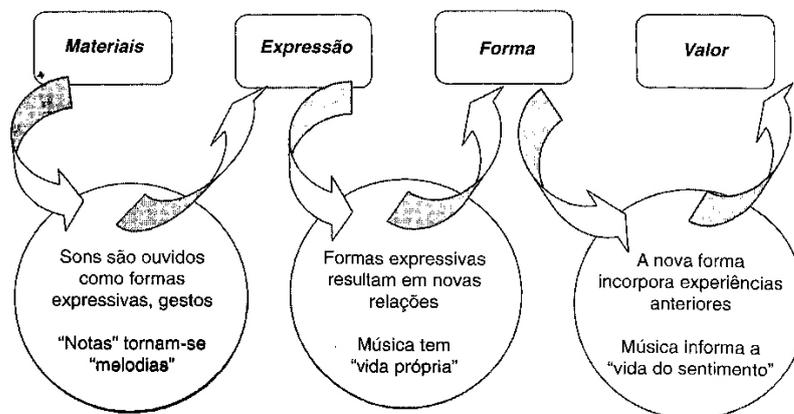


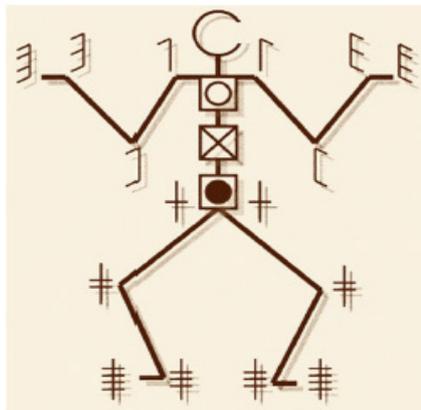
Figura 1. Transformações metafóricas.

Fig. 2 – Transformações metafóricas propostas por Swanwick (2003, pág. 33).

o corpo e o movimento como fonte de aprendizado musical, a criança pode construir seu espaço de aprendizagem a partir de sua própria ação, incorporando a experiência realizada e o conhecimento, resultando na interação entre corpo e meio.

Segundo Rudolf Laban (1879 – 1958), não é somente o espaço que contém o corpo e o define, mas também o corpo que passa a construir e definir o espaço. (Bonflito, 2002. Pág. 54). Ele desenvolveu a integração entre dança, som e palavra, propôs um sistema de notação fazendo alusão⁵ ao sistema de linguagem musical, a fim de ilustrar seus

conceitos de harmonia espacial de movimentos. Contribuiu com o desenvolvimento de uma técnica baseada na conexão corpo-mente, isolou as funções básicas do corpo, melhorando a consciência de suas partes, propondo um esquema de símbolos das diferentes articulações, e estas articulações são pontos de partida para o movimento, como mostra a figura abaixo:



Laban Movement Analysis
Chaque symbole correspond à une articulation ou une partie du com

Em paralelo a estes princípios encontram-se as propostas de Dalcroze (1865 – 1950), no qual afirmava que o corpo precisa de uma quantidade de espaço, de tempo e energia. A utilização do corpo, para este educador, é considerada como um instrumento original e fundamental para o desenvolvimento do músico como artista.

A GRAMÁTICA DA RÍTMICA E DA LINGUAGEM DO MOVIMENTO

De acordo com Dalcroze, os princípios básicos que edificam a sua introdução ao ritmo são:

1) O ritmo é o movimento; 2) Todo movimento

exige do espaço e do tempo; 3) A experiência física forma a consciência musical; 4) O aperfeiçoamento dos movimentos físicos torna consequentemente nítida a

percepção; 5) O aperfeiçoamento dos movimentos, com o tempo assegura a consciência do ritmo musical; 6) O aperfeiçoamento dos movimentos com o espaço assegura a consciência

⁵Sistema de notação chamado Laban Notation.

⁶Cada símbolo corresponde a uma parte do corpo. (NICOLET, 2013. Pág. 33)

da plasticidade do ritmo; 7) O aperfeiçoamento dos movimentos com o tempo e com o espaço só podem ser adquiridos por meio de exercícios para desenvolvimento destas capacidades.

Dentre os exercícios propostos para desenvolvimento rítmico encontram-se a marcha, na qual é a imitação natural do ritmo. A marcha regula a divisão dos tempos em partes iguais e suas ornamentações garantem a harmonização dos gestos com o vocabulário rítmico-corporal, assim é constituído um bom equilíbrio corporal por meio das variações de durações rítmicas além das acentuações, variações de andamento, dinâmicas, fraseado musical, respiração; estudando detalhadamente as nuances de articulação.

Kodály (1882 – 1967) propôs a execução da formação rítmica de diversas maneiras, com palmas, estalos de dedos

e batidas de pés, envolvendo o movimento corporal associado à voz. Um dos procedimentos mais ligados ao método Kodály é a Manossolfa, na qual evoca a representação de um som através do gesto. Isto é utilizado para ensinar os primeiros ditados melódicos às crianças, conduzindo a audição interior em hábitos

de escuta com a finalidade de criar uma “partitura viva”.

A fonomímica de Kodály naturalmente advém do sistema pedagógico de John Curwen (1816 – 1880), no qual teve a necessidade da representação corporal e sensorial pelo aluno durante sua aprendizagem da arte dos sons:

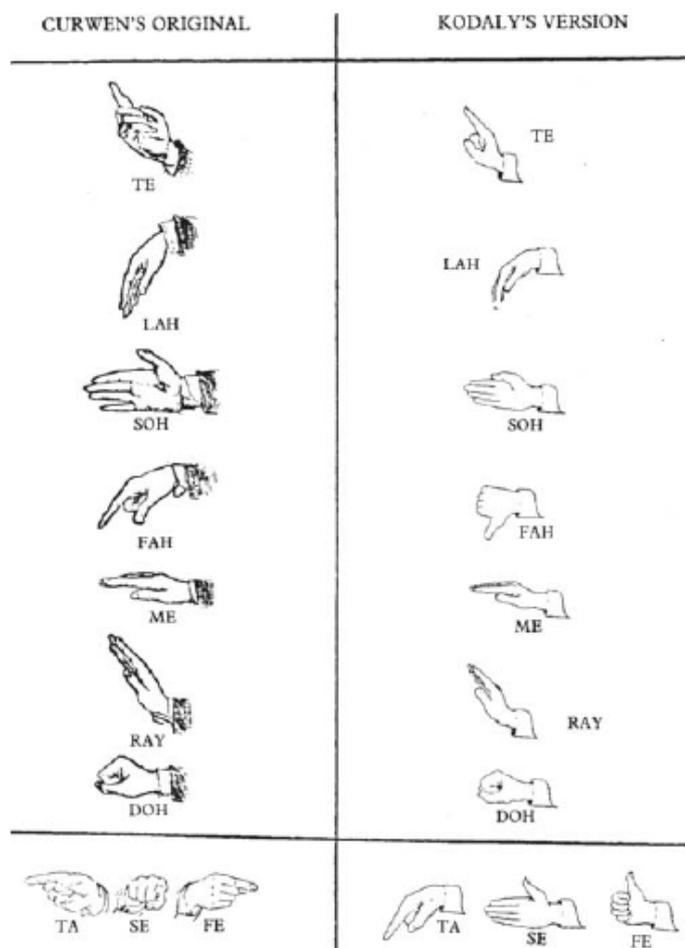


Fig. 2 – Transformações metafóricas propostas por Swanwick (2003, pág. 33).⁷

⁷Extraído de (RAINBOW, 1980, p.56).

O estudo do movimento, a aprendizagem da melodia e a atividade rítmica acontecem de maneira simultânea: o gesto ou o movimento podem ser interpretados como som ou ritmo, assim como estes podem formar um gesto, movimento ou dança. A circularidade destes elementos não permite anunciar onde

há um início. O momento inicial de cada atividade está no próprio indivíduo, ou no grupo, nas disposições que estes apresentam e no que podem realizar com o corpo, de acordo com a faixa etária.

As possibilidades da dança e do movimento no cotidiano das crianças e das aulas não surgem do nada, não

brotam das crianças sem que lhes sejam dadas as condições necessárias para que isto aconteça, o espaço, o tempo, os materiais e uma visão para valorizar e engrandecer esta movimentação, convidando os alunos a vivenciar a arte e o poder de transformar a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou expor estudos para o desenvolvimento integral de crianças na educação infantil por meio da exploração do corpo, dos movimentos e da correlação destes com o aprendizado musical.

O que supostamente pode justificar a utilização dos métodos ativos e destas abordagens em sala de aula é a possibilidade de romper com paradigmas, modelos e técnicas tradicionalistas, na esperança de poder contribuir ativamente com a melhora da educação

brasileira.

Em busca de propostas pedagógicas, este trabalho encontrou possibilidades para o aperfeiçoamento da atuação dos professores e dos alunos como ativos em sala de aula, levando-os a interferir no modo como desenvolvem seus processos de ensino e formação.

Atualmente, com o crescente acesso aos meios de comunicação, globalização e do grande aumento das informações, têm-se uma maior preocupação na forma de modernizar o ensino e as práticas educativas sem

abandonar os valores que são edificados a partir do contato físico com outras pessoas ou por meio de uma troca de olhares, questões que muitas vezes são colocadas de lado em um mundo cada vez mais tecnológico. A dança, o movimento criativo, a música e toda esta cultura cumprem o papel de reaproximar o ser humano das suas raízes e do verdadeiro encantamento com o mundo.

Sabemos que a tradição escolar ainda hoje insiste em controlar, cercear e reprimir a atividade própria da criança,

mas há grande propensão aos estudos dos grandes pioneiros e dos educadores das metodologias ativas de ensino, com a finalidade de conscientizar para um processo de mudança nas práticas institucionais. Esperamos ter contribuído para futuras pesquisas na área de educação e da música e que este trabalho faça parte desta conscientização que tanto necessitamos para transformarmos nossa realidade!

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Marli Batista. Aprendendo a ler música com base no método Kodaly. Repertório nº 1. – 2ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo, 1996.

CAVALCANTI, Eduardo Antônio Gurgel. Pedagogia Freinet: Mediação para o social, o político e a formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2005.

DOIN, Germán. A Educação Proibida (Filme documentário). Mundial: 2012.

DOWBOR, Fátima Freire. Quem educa marca o corpo do outro. São Paulo: Cortez, 2007.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. Ciranda de Sons: Práticas em Educação Musical. [Recurso eletrônico]. – 1. Ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

FREINET, Célestin. Pedagogia do Bom Senso. Tradução: J. Batista. Martins Fontes. São Paulo, 2004.

MATEIRO, Teresa; BEATRIZ, Ilari. (Org.). Pedagogias em Educação Musical. [Livro eletrônico]. – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Educação Musical).

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. Formação humana e capacitação. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998b.

MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. A música na Pedagogia Freinet: Diálogos com a Educação Musical no século XX. (Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em música ECA/USP). T.O.R. Moreira: São Paulo, 2014.

NICOLET, Hélène. L'Éducation corporelle dans l'enseignement de la Rythmique: Parallèles entre les méthodes d'Émile Jaques-Dalcroze et de Rudolf Laban. Mémoire pour l'obtention du Diplôme supérieur. Institut Jaques-Dalcroze. Genève, 2013.

PAREJO, Enny J. Pereira. Escuta Musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

RAINBOW, Bernarr. John Curwen: a short critical biography. Sevenoaks: novella, 1980.

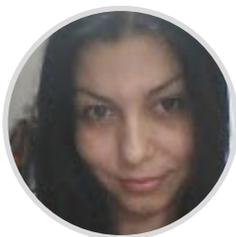
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SP). Percursos de Aprendizagens: O corpo e o movimento criativo – A Rede em Rede: a formação continuada na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2011.

_____. Percursos de Aprendizagens: A escuta ativa e a exploração musical – A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação – São



Ilustração: Chamada www.chamada.com.br/mensagens/democracia_tempos_finais.html <Nenhum vínculo de interseção>

POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS: UM PERCURSO HISTÓRICO



ALESSANDRA GONÇALVES

Formada em Estudos Sociais e Pedagogia. Pós Graduada em História para professores do Ensino Fund. II e Médio pela UNICAMP/SP, Direito aplicado à Educação e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos. Atualmente é professora junto à SME e SEE/SP.

Este trabalho tem como objetivo pesquisar e analisar as políticas públicas do Brasil pós - independência, verificando a posição do negro na sociedade brasileira a partir de meados do século XIX. Tal escolha pretende entender o processo de exclusão educacional da população negra no século XIX, menosprezando e adiando este acesso em nome de legislações excludentes e racistas. Os resultados

obtidos com essa pesquisa serão importantes para entendermos em quais setores as atuais políticas públicas devem atuar, prezando pelo acesso à Igualdade social e racial. Nesse viés, retomamos a história do Brasil entre a Colônia e o Império. Tal retomada nos favoreceu constatar que mesmo após a independência política do nosso país em 1822, a visão apresentada pela imprensa

foi equivocada, em pensar uma transição com tantas mudanças, sem tirania, escravidão e exploração. Mediante nossos estudos, foi possível observar que as políticas públicas criadas no contexto de emancipação política só reafirmaram e impediu qualquer reparação do passado colonial que excluiu de todas as maneiras, a população negra de qualquer avanço social inclusivo. Atualmente este passado racista e desigual vem sendo reparado por meio das chamadas políticas de ações afirmativas.

Palavras-chave: Desigualdade social; Exclusão do Negro; Racismo; Direito e políticas públicas; Direito dos Afrodescendentes

INTRODUÇÃO

Por meio do entendimento das políticas públicas do Brasil pós – independência, verificaremos que a posição do negro na sociedade brasileira a partir de meados do século XIX, foi o da exclusão educacional legalizada por legislações excludentes e racistas.

Verificaremos que tais políticas públicas adiaram o acesso da população negra às oportunidades diversas, sejam educacionais e ao mercado de trabalho, numa sociedade, que transitou de um perfil agrário no século XIX, a uma realidade industrial e urbana, cujas mudanças se constituem em enormes obstáculos para a população de forma geral e em específico a população negra.

Diante disso retomamos a história do Brasil entre a Colônia e o Império, ampliando nosso campo de visibilidade a respeito de como a sociedade enxergava o negro nesse momento, ou seja, antes e depois da independência do Brasil. Tal investigação nos permitirá compreender a realidade

vivida num Brasil com diferentes identidades.

Como extensão desta realidade o negro já excluído e visto exclusivamente como força de trabalho, adentrará o período da História do Brasil Império com políticas públicas que legalizavam a sua exclusão do processo educacional.

Paradoxo é o contexto histórico pós – independência que desde a década de 1820, foi visto por jornais, revistas e historiadores amadores da época como um período independente, livre e com uma nação civilizada a caminho do progresso.

Verificaremos, então, processos de ruptura e continuidades na transição desses momentos históricos na sociedade brasileira.



O engate rápido e linear entre a Colônia e a Nação independente foi uma estratégia argumentativa por parte de testemunhas, jornais, historiadores amadores desde a década de 1820. Já aí, a Colônia era vista, sobretudo, nos periódicos

do Rio de Janeiro como sinônimo do atraso, do Antigo Regime, da tirania, da escravidão, da exploração colonial, do jugo metropolitano, e era contraposta ao Império do Brasil independente – correlato à nação brasileira - que seria livre, civilizado, inserido na marcha do progresso. REDEFOR (2012, p. 3).



Na primeira parte faremos uma discussão bibliográfica sobre a situação do negro escravo na história do Brasil colonial até meados do século XIX.

Na segunda parte, abordaremos uma análise comparativa, observando continuidades e rupturas entre a transição do período colonial e o Brasil independente bem como analisar as políticas públicas que confirmaram a exclusão social do negro no passado e que pretendem repará-la no presente, objeto dessa revisão crítica sobre os conhecimentos disponíveis a respeito do tema. Na terceira parte, serão feitas considerações finais sobre a discussão apresentada.

SITUAÇÃO DO NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL ATÉ MEADOS DO SÉCULO

A dinâmica do sistema colonial, pela qual o projeto de colonização portuguesa foi organizado em terras brasileiras teve como principal meta, extrair toda a matéria - prima possível da colônia e a obrigar a importar seus produtos manufaturados FAUSTO (2009, p.18).

A especialização em produtos complementares à produção europeia teve um caráter monocultor e se enquadrou nos interesses do capitalismo comercial, com a concentração da produção em alguns produtos aceitáveis na Europa.

A colônia se constitui em local de consumo de produtos europeus e assim se estabelecem por dois lados os lucros monopolistas, o da compra da produção colonial a baixos preços e a sua revenda no mercado europeu a preço acessível e a venda de produtos

manufaturados europeus na colônia a preços altos. A produção foi organizada de forma a garantir aos empresários metropolitanos ampla margem de lucro e isto impôs nas áreas de trabalho a introdução do trabalho compulsório

suprir o mercado externo e houvesse dificuldades para se contratar trabalho nativo, predominou-se o trabalho escravo africano.

O status do africano não foi discutido no Brasil, pois, a legislação que aqui predominava foi herdada



Fonte: <http://historiaeciajg.blogspot.com.br/2014/11/a-escravidao-no-brasil-colonial.html> - Acesso em: 28 fev. 2017

GONÇALVES (2012, p. 14). Para realizar o trabalho compulsório na colônia portuguesa, optou-se pelo escravo negro africano. Em qualquer lugar do mundo que a economia estivesse organizada para

da península Ibérica e assegurava que os negros não podiam ocupar posições burocráticas ou desfrutar de qualquer privilégio que fosse resguardado aos brancos. Nas colônias portuguesas jamais surgiram

discussões a respeito da inserção dos negros na sociedade, já que, os negros estavam diretamente subordinados aos senhores. “Na verdade, a maior parte dos regulamentos reais criaram formas de controle social que beneficiaram os senhores, não os escravos”. VIOTTI (1987, p. 238).

A exclusão do negro da sociedade colonial brasileira também foi confirmada pela Igreja Católica. A mesma relacionou a escravidão ao cristianismo e adotou o conceito de guerra justa, pelo qual autorizava serem escravos aqueles que se opunham ao cristianismo, sendo a escravidão à punição para os negros. “A igreja limitava-se a recomendar benevolência ao senhor e resignação ao escravo; o pecado do senhor era a crueldade, o pecado do escravo era a revolta – uma teologia com óbvias implicações conservadoras”. VIOTTI (1985, p. 238-239).

Os senhores

orgulhavam-se das relações extraconjugais e quase nunca se envergonhavam em reconhecer seus descendentes mulatos e lhe dar alforria. De acordo com Viotti:



Seguro de sua posição, controlando a mobilidade social através do sistema de clientela e patronagem, e imbuído de uma ideologia conservadora, ele não temia a população de negros livres. Os negros eram naturalmente segregados num sistema social que lhes oferecia poucas oportunidades econômicas, excluía-os da participação política e onde a ascensão na escala social só era possível quando autorizada pela elite branca. Desta forma, os proprietários de escravos brasileiros - que compartilhavam com os escravocratas de outras partes do mundo os mesmos estereótipos a respeito dos negros - nunca chegaram até o “racismo” ou a discriminação legal. Eles sentiam-se a vontade para transgredir

as regras discriminatórias encarnadas na tradição legal; podiam aceitar, de tempos em tempos, em seus grupos, um mulato de pele clara, que automaticamente adquiria o status de branco. (VIOTTI, 1985, p. 240).



Estatisticamente e de acordo com FAUSTO (2009), sabemos que aproximadamente quatro milhões de africanos foram trazidos para os portos brasileiros entre 1550 e 1855, na sua grande maioria, jovens e do sexo masculino, os quais vinham de diferentes tribos ou reinos e cada qual com a sua cultura própria. É errôneo pensarmos que os índios se opuseram à escravidão e os negros a aceitaram passivamente. Os negros resistiram de diversas formas à escravidão: desde cerimônias culturais que confirmavam a suas matrizes africanas como as congadas, por exemplo, até fugas individuais e

em massa e agressões contra seus senhores. Os Quilombos foram formas de organização semelhantes às africanas e existiram em centenas no Brasil colonial.

No período colonial o negro assume o papel de simplesmente escravo. A sua aparência física já determinava a sua posição social, confirmada pela teologia católica.

A historiadora Silva Lara, estuda a escravidão de forma diferente das tradicionais abordagens, em que se colocam a mesma numa visão econômica e política. De acordo com a autora, o racismo não existia como hoje ou no século XIX.

A partir de pesquisas e análise de diferentes fontes históricas, os documentos permitiram identificar as diferenças entre as sociedades colonial e monárquica. Tais pesquisas basearam-se nos panoramas cartográficos e em registros de desenhos humanos que,

caracterizaram os hábitos e costumes humanos.

Por meio das análises, a historiadora verificou como Portugal, especificamente Lisboa, olhava o seu império colonial, a gente escrava, retratadas com pés descalços ao lado de instrumentos de castigos além de povos asiáticos.

Na visão de Lara, há uma generalização das pessoas que habitam os locais da conquista e definitivamente não há relação entre essas pessoas e o seu local de origem de nascimento. Passaram a ser reconhecidos pelo Porto, o qual era embarcados nos navios negreiros. Primeiro, o negro designa todas as pessoas que não eram livres os que na visão de Viotti é reflexo da sua aparência que já determinava a sua posição social. Depois, havia uma diferenciação entre escravos e gente alforriada, o forro era a pessoa que conquistou a sua liberdade e foram apreendidas pelos

letrados e pela elite colonial como mulatos, soberbos e presunçosos. De uma forma geral e do ponto de vista da camada dominante, foram entendidos como mal nascidos e sem direitos.

De acordo com Lara, no período colonial não existiu o racismo e sim um processo de racialização das relações sociais. As irmandades chamavam os negros de pardos, todo negro era escravo, mulato era o alforriado e os brancos, eram os livres.

A forma de quem falava e com quem falava, estava num jogo de dominação de poder, o qual não determinava a existência do racismo e sim o processo de racialização, termos que discriminavam cores no Brasil.

O racismo só pode ser entendido no século XIX com o processo de cientifização e o seu impacto nas políticas públicas.

O RACISMO NO SÉCULO XIX

Como desdobramento das políticas europeias, o século XIX se caracterizou pelo processo de dominação de um povo sobre outro, com um falso respaldo científico para a dominação e partilha dos continentes africano e asiático. A justificativa para o domínio do território africano foi baseada na origem das espécies por meio da seleção natural de 1859. Tratava-se do “Darwinismo social”, ou seja, uma interpretação dessa teoria com base nos interesses políticos e econômicos das nações imperialistas, ditas superiores e com a missão de levar o progresso e o desenvolvimento conforme os padrões ocidentais para os “selvagens” (referência aos povos africanos).

O objetivo é mostrar que o colonizado se constitui numa população de degenerados, tendo por base a origem racial como forma de justificar a conquista e impor sistemas e instituições.

Para Hanna Arend, (2012, apud REDEFOR, p.2, 2012), dois novos mecanismos de organização política e de domínio dos povos estrangeiros foram descobertos durante as primeiras décadas do imperialismo: a raça como princípio da estrutura política e a tentativa de explicar a existência de indivíduos inferiores aos europeus e a burocracia como princípio do domínio, sendo a forma como os europeus administravam os territórios conquistados. Governavam por relatórios, decretos sigilosos

como déspotas orientais, cujas ações eram vistas como missões civilizatórias para os indivíduos “inferiores, desamparados e primitivos”.

Dessa forma surge o racismo como a principal arma ideológica da política imperialista.

A partir de 1870 o contexto político brasileiro recebe influências de teorias do pensamento como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo. A visão humanista do século XVIII, pautada na filosofia de Rousseau em que o homem americano, primitivo, se encontrava no estado de natureza e que a evolução social o levaria a corrupção, é substituída e marcada pela visão negativa da natureza e do homem americano, como signo de carência.

Introduzem-se nesse contexto a “degeneração social”, descrevendo as espécies não mais como inferiores, mas como desvio patológico do tipo original, mostrando os



<https://pt.slideshare.net/tcsturmer/estatuto-da-igualdade-racial-33424602> : Acesso em: 28 fev. 2017.

americanos como imaturos e decaídos.

Na sociedade brasileira a partir de meados do século XIX em meio a Lei do Ventre Livre (1871) colocava de um lado uma visão determinista e pessimista, que mostrava um Brasil atrasado devido à miscigenação e por outro lado uma visão positivista, progressista que entendia que a sociedade brasileira deveria progredir e evoluir.



Na verdade, embora uma vertente pessimista de interpretação seja antiga entre nós, ela se radicaliza em meados do século XIX, quando o Brasil, para vários viajantes, representará um “exemplo de nação degenerada de raças mistas”. Esse é o caso de Thomas Buckle (1821-62), que, fiel à teoria do determinismo climático, mesmo sem ter passado pelo país, condenava o homem brasileiro à decadência em função da pujança de sua vegetação (...). O filósofo argentino José Ingenieros (1877-1925) assim como Louis Couty insistiram de

forma semelhante, nos problemas que adviriam a um país de “raças miscigenadas”. Como estes, vários outros viajantes estiveram no país, entre eles L. Agassiz e o conde Arthur de Gobineau, rememorando aos brasileiros por meio de seus relatos, as tristes implicações das teorias raciais europeias quando aplicadas ao contexto local: a inviabilidade de uma nação composta por raças mistas. (CIVILWARCZ, 1993, p. 48).



O conde Arthur de Gobineau, amigo íntimo de D. Pedro II, viveu no Brasil em 1869 e 1870 e publicou a obra Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas. Escreveu uma obra para afirmar a superioridade racial europeia. Como diplomata do governo francês, escreveu em 1873 o artigo “L’ Emigration au Brésil”, no qual incentivou os franceses a vir para o Brasil. Gobineau pregou a diminuição gradativa da população brasileira miscigenada, a qual desapareceria em um período de 270 anos.

Gobineau defendeu a

superioridade racial europeia e incentivou a chegada de imigrantes franceses para o Brasil com objetivo de melhorar a “raça brasileira”. Com argumentos biológicos e influenciados por teorias darwinistas de seleção natural, mesmo sabendo que Darwin não teorizou o evolucionismo aos humanos, vários pensadores da época adotaram sua teoria para explicações antropológicas e sociológicas.



Verificamos a situação da população negra do período colonial à Pós Independência e percebemos por meio do contexto histórico que a realidade da população negra foi a da exclusão social e a do racismo. Como reparar isto agora? Vamos a esta discussão, objeto dessa revisão crítica sobre os conhecimentos disponíveis a respeito do tema.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXCLUSÃO RACIAL E REPARAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA

Dentre os historiadores, não há um consenso sobre a extensão da escolaridade do negro, apenas encontramos informações de que os escravos eram absolutamente excluídos da escolarização. Leprosos e escravos eram proibidos de frequentar a escola. Pinto (1987, p. 13).

A Resolução Imperial n. 382, datada de 1º de julho de 1854, em seu artigo 35 determinou que “os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos, que, para aprenderem primeiras letras, lhe forem apresentados, exceto os cativos, e os afetados de moléstias contagiosas”. Diante disso o cenário social brasileiro pós - independência nada rompeu com o passado colonial, confirmou de todo modo à exclusão da população negra que continuava escrava e excluída por políticas públicas intransigentes.

No período colonial brasileiro, como já especificado, não existiam leis brasileiras e sim eram cumpridas as ordenações do reino que mesmo, após a independência no século XIX e a promulgação em 1824 da primeira constituição brasileira, o Brasil continuava com a escravidão para aprimorar a acumulação primitiva de capitais, além de conferir status ao seu senhor.

A discriminação racial diante das análises realizadas, foi uma prática corriqueira no Brasil colonial e por extensão perpassou o período Imperial, atingindo a República. Tal discriminação se traduziu em políticas públicas, ou seja, em forma de lei. No período colonial as leis portuguesas possuíam como elemento característico a discriminação. Segundo Carneiro (1983, apud DOMINGUES, 2004, p. 27):

No contexto da

regulamentação das terras públicas e de transição da mão de obra cativa para a mão de obra imigrante no século XIX, todos os projetos de formação de núcleos coloniais no Brasil anteriores à promulgação da Lei de Terras, já excluíram os negros de acesso a ela, fosse ele liberto ou escravo. Um exemplo foi a Lei de 1808, que permitia a concessão de sesmarias a todos os estrangeiros que viessem para o Brasil.

Dessa forma, as leis que predominaram antes e depois do Império procuraram impulsionar a entrada de colonos europeus numa situação privilegiada e ao negro, legalmente, foi rejeitado o direito à instrução educacional, laboral e a posse da terra.

No passado e no presente a identidade racial no Brasil é permeada pelas relações raciais. As relações

raciais podem ser definidas como situações de acordo com Rex (1988, apud SILVA, 2005, p. 37) “marcadas por graves conflitos, exploração, opressão e discriminação baseadas ou não em indicadores fenotípicos”.

O passado colonial determinou uma identidade para a população negra, a qual foi internalizada pela sociedade. A identidade de um grupo ou pessoa resulta do reconhecimento público que recebe de seus semelhantes. Essa identidade pode ser formada ou deformada a partir da relação que estabelecemos com os nossos significantes e quando as pessoas são classificadas tendo por base as características físicas, o processo de construção da identidade é mais complexo. Na sociedade brasileira não é possível falarmos de identidade sem considerarmos a dinâmica de nossas relações raciais. SILVA (2005, p. 38-39)

Em razão das várias formas de racismo presentes na sociedade brasileira, a

população negra mesmo que alcançando patamares de sucesso social, não são capazes de minimizar a prática do racismo, pois a igualdade social não se conquista numa dinâmica social permeada por relações raciais. Para ultrapassarmos essas barreiras existentes no âmbito das relações raciais, deve-se antes de qualquer coisa, “tomar as características que o grupo possui e que se acham socialmente desvalorizadas, que são vistas como negativas, e reavaliá-las, tentando transformá-las em algo positivo”. TAJFEL (1981, apud SILVA, 2005, p. 40).

Atualmente presenciamos lutas sociais de combate à discriminação racial e o surgimento de diversas ações que rejeitam conotações negativas que associam o negro ao seu passado historicamente trágico. “Nessa perspectiva, o processo de fortalecimento da identidade racial brasileira é uma possibilidade de enfrentamento da discriminação

racial”. SILVA (2005, p. 40).



Entre as categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – branca, preta, parda, amarela e indígena-, a cor parda é a mais rejeitada entre a nossa população. Parece, portanto, que a tentativa empreendida pelo movimento social negro de se esvaziar as conotações negativas que são atribuídas à população que se auto-reconhece como preta/negra tem repercutido positivamente. Desse modo, à medida que se pode observar o aumento do número de pessoas que se auto-definem como pretos/negros, é possível identificar também, principalmente entre o segmento populacional que espontaneamente se define como moreno, a tendência de redução deste grupo e o aumento da camada que se auto-identifica com o campo denominado cor/raça parda (11%) e negra ou preta (12%). (SILVA, 2005, p. 41).



Percebemos então que

os esforços dos movimentos sociais de combate ao racismo em valorizar e enaltecer os fenótipos negros e a sua cultura, têm refletido positivamente na construção da identidade da população negra brasileira.

Durante a III Conferência Mundial contra o Racismo promovida em 2001 na África, a ONU (Organização das Nações Unidas) alertou o Brasil sobre a natureza de suas desigualdades sociais. Segundo a pesquisa “Discriminação Racial e preconceito de cor no Brasil” realizada em 2003 pela Fundação Perseu Abramo (FPA), 89% dos entrevistados admitiram que, existe o racismo no Brasil mas em contrapartida, apenas 4% se reconhecem com atitudes racistas.

Nos últimos anos, verificamos uma ação contínua do governo em minimizar ações discriminatórias. A poucos dias do início da Copa do Mundo de 2014, o governo lançou em Brasília uma campanha contra o racismo

na Copa, com o intuito de promover a conscientização da população sobre o tema e ao mesmo tempo monitorar e combater o crime durante os principais eventos do Mundial.

De acordo com Heringer (2005, p. 56-57), a pesquisa de 2003 realizada pela FPA revelou que o brasileiro está debatendo sobre o racismo e a desigualdade, reconhecendo que pretos e pardos enfrentam dificuldades na vida social. De acordo com a pesquisa, 26% dos pardos e 49% dos pretos identificam aspectos negativos associados ao fato de pertencerem a esse grupo bem como 60% dos entrevistados considera-se parcialmente informado sobre leis contra a discriminação racial.

Sobre as causas das desigualdades sociais, a Fundação Perseu Abramo (FPA) observou opiniões quanto à responsabilidade no combate à desigualdade e exclusão da população negra às diferentes oportunidades de ascensão

social. . Aproximadamente metade dos entrevistados considera que esta tarefa é “problema das pessoas”, enquanto 36% afirmam que é uma obrigação dos governos. De acordo com os entrevistados, a maioria não identificou ações de combate à discriminação racial pelo governo Fernando Henrique (37% não sabem e 40% apontam que não houve nenhuma ação).

Em relação ao governo Lula, um terço dos entrevistados não sabe se há alguma ação contra a discriminação racial e 30% não identificam nenhuma ação, revelando, portanto, maior percepção de algum tipo de atuação deste governo contra o racismo. Porcentuais entre 10 e 20 pontos indicam o conhecimento de ações nas áreas de emprego, campanhas, leis e direitos. (...)

É interessante observar que várias ações de combate à discriminação e à desigualdade racial tiveram início no governo FHC – como

■ Educar FCE

as reservas de vagas para negros em alguns cargos públicos, por exemplo -, porém essas medidas tiveram menor visibilidade do que as mais recentemente iniciadas

pelo governo Lula. HERINGER (2005, p. 57-58).

Analisando a tabela abaixo, verificamos as visões sobre a política de ação afirmativa e cotas,

representando a opinião dos entrevistados a respeito e das cotas ou reservas de vagas em universidades e emprego nas empresas para negros: (HERINGER, 2005, p. 59):

RESPOSTAS	TOTAL	BRANCOS	PARDOS	PRETOS	INDÍGENAS
Concorda	59	56	59	68	59
Totalmente	43	39	43	53	46
Em parte	16	17	16	15	12
Discorda	36	39	36	27	36
Totalmente	29	33	27	21	29
Em parte	7	6	9	6	7
Outras	1	1	1	-	2
Não sabe	4	5	4	4	4

<https://pt.slideshare.net/tcsturmer/estatuto-da-igualdade-racial-33424602> : Acesso em: 28 fev. 2017.

Como podemos observar 59% dos entrevistados concordam com a reserva de vagas para negros em empresas e universidades, enquanto 36% discordam. Em comparação com a pesquisa Datafolha de 1995, respectivamente, 48% concordavam e 49% discordavam sobre a reserva de vagas para negros.

Desta forma, entendemos que houve um aumento de opiniões favoráveis e uma redução nas opiniões que discordam de tais ações afirmativas.

Como extensão da

pesquisa, ainda foi verificado junto aos entrevistados, quais seriam as possíveis ações que o governo deveria tomar para diminuir as desigualdades raciais e Heringer (2005) ressalta que, 50% dos entrevistados, entendem que a escola pública deveria oferecer um ensino de melhor qualidade. Um quarto das respostas, ou seja, 24% afirmam que, se faz necessário a abertura de mais vagas nas faculdades, enquanto 13% indicam a necessidade de novas oportunidades em cursos pré-vestibulares gratuitos para negros, como política positiva

para minimizar as desigualdades quanto ao acesso ao nível superior.

Em relação ao mercado de trabalho, 57% dos entrevistados apontaram a necessidade da geração de mais empregos, enquanto 17% indicam a promoção de cursos de capacitação profissional para os negros e 7% indicam cotas para negros nas empresas e serviços públicos. Outras medidas apontadas são: créditos para empresários negros e desconto nos impostos das empresas. (HERINGER, 2005, p. 60-61).

Diante desse quadro,



Fonte: https://d1i0fc51bv4e6i.cloudfront.net/noticias/wp-content/uploads/2013/11/brasil_negro_thumb.jpg - Acesso em 28 de fev. 2017.

podemos verificar que hoje no Brasil, muitas pessoas concordam que negros e negras, de qualquer idade, devem ser beneficiados com políticas específicas de ações afirmativas e que o governo brasileiro deveria criar mais empregos afim de, minimizar tais desigualdades, avançando desta forma para uma melhor qualidade de vida da população negra.

No ano de 2013, verificamos a regulamentação da Fundação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, pelo Decreto nº 8136/2013, assinado pela

presidenta Dilma Rousseff. Está regulamentação foi, um início decisivo na mobilização da estrutura do Governo Federal a favor de um Brasil para a promoção da igualdade social e de um país mais inclusivo. O combate ao racismo passou a ser o compromisso de toda a sociedade e o governo assumiu um papel central nesta luta, por meio da promoção de políticas públicas favoráveis a esta nova era.

O governo federal passou a ouvir as exigências do Movimento Negro que por décadas pleiteou do poder

público, o combate ao mito da democracia racial, cujo propósito principal foi mascarar o racismo e a desigualdade social.

Em 2015, a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), passou a integrar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e a Secretaria nacional da Juventude.

Porém devido ao intenso debate político a respeito de reformas e a deposição da presidenta em Exercício e eleita democraticamente Dilma Rousseff, a atual conjuntura brasileira, no ano de 2016, extinguiu por meio

da MP 726/16 e reduziu de 32 para 23 o número de ministérios. O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, foi extinto, sendo resgatado posteriormente como Ministério dos Direitos Humanos

e com, Luislinda Valois, a frente deste ministério.

Neste sentido, acreditamos que a permanência de um ministério que atente para a ascensão da Igualdade social e Racial, constitui-se

como um campo de extrema importância em que deve haver sistematicamente a atuação do poder público brasileiro. Este deve estar atento para as mudanças e demandas num país com tanta diversidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já citamos, o presente trabalho tem por perspectiva verificar as políticas públicas do passado que impediram o acesso da população negra à educação e que colaboraram para a afirmação das diferenças biológicas no contexto, pós - independência do Brasil.

Nesse viés, retomamos a história do Brasil entre a Colônia e o Império. Tal retomada nos favoreceu constatar que mesmo após a independência do nosso país em 1822, a visão apresentada pela imprensa foi equivocada em pensar uma transição com tantas mudanças, sem tirania, escravidão e exploração.

Constatamos então que

as políticas públicas criadas no contexto de emancipação política, só reafirmaram e evitou qualquer reparação do passado colonial que excluiu de todas as maneiras, a população negra de qualquer avanço social inclusivo.

Durante todo o século XIX, o homem miscigenado foi representado de acordo com a visão eurocêntrica que afirmou a sua inferioridade e atraso, fadado ao desaparecimento.

Os europeus como vimos acima, mais precisamente o Conde de Gobineau, defendeu a superioridade racial europeia e a sua imigração para o Brasil que na época teve como objetivo, melhorar a raça brasileira.

Pior do que no período colonial, o período conhecido por Império inferiorizou cientificamente a população não branca e encontramos informações de que os escravos continuaram escravos e absolutamente excluídos da escola, contradizendo os ideais de uma nação longe da tirania e rumo ao progresso.

A discriminação se traduziu em políticas públicas, atingindo a República. No passado e no presente a identidade racial no Brasil é regida pelas relações raciais e mesmo num momento em que infimamente a população negra vem alcançando patamares de sucesso social, ainda assim concordamos que as ações

afirmativas são primordiais para reparar um passado tão excludente e minimizar junto com políticas públicas consistentes, a prática do racismo. Verificamos a partir dos resultados obtidos com a pesquisa da Fundação Perseu Abramo (FPA) que o acesso ao mercado de trabalho deve ser priorizado no campo das ações afirmativas bem como o acesso a níveis educacionais mais elevados, como fator essencial para a diminuição das desigualdades entre a população branca e negra.

REFERÊNCIAS

Conde de Gobineau. L'Emigration au Brésil, 1873. In: RAEDERS, Georges. O conde de Gobineau no Brasil. Tradução Rosa Freire D'Aguiar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. P. 85.

COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

DOMINGUES, Petrônio José. Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós - abolição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FAUSTO, Boris. História Concisa do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 18.

FLORENTINO, Manolo. "A diáspora africana". In: História Viva, São Paulo, Ano VI - Nº66, 2012, Dossiê, p.24-33.

HERINGER, Rosana. Visões sobre as políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira. Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

LARA, Silvia Hunold. Novas dimensões da experiência escrava no Brasil. Com Ciência - O Brasil Negro. 2003. SBPC/Labjor.

NOVAIS, Fernando A. O Brasil nos Quadros do Antigo Sistema Colonial. Brasil em Perspectiva. São Paulo: Difel, 1975, p. 47.

PAULA, Adilton de. Educar o Brasil com raça: das raças ao racismo que ninguém vê. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira. Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

PINTO, R. P. A educação do Negro - uma revisão bibliográfica. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 62, agosto/1987, 3 - 34.

Redefor, História Contemporânea I, (Século XIX), p. 1-2, 2012.

ROMÃO, J; CARVALHO, A. A. de M. C. de. Negros e educação em Santa Catarina: retratos de exclusão, invisibilidade e resistência. In: DALLA BRIDA, N. (org). Mosaico de escolas: modos de produção em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças - cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Maria Palmira. Identidade Racial Brasileira. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira. Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

AS MÚLTIPLAS VERTENTES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS PERCEPTÍVEIS



THAÍS BRANDÃO

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Arte e Educação pela Faculdade Campos Eliseos - 2016.

Este trabalho tem como objetivo pesquisar e analisar as políticas públicas do Brasil pós - independência, verificando a posição do negro na sociedade brasileira a partir de meados do século XIX. Tal escolha pretende entender o processo de exclusão educacional da população negra no século XIX, menosprezando e adiando este acesso em nome de legislações excludentes e racistas. Os resultados obtidos com essa pesquisa serão importantes para entendermos em quais setores as atuais políticas públicas devem atuar, prezando pelo acesso à igualdade social e racial. Nesse viés, retomamos a história do Brasil entre a Colônia e o Império.

Tal retomada nos favoreceu constatar que mesmo após a independência política do nosso país em 1822, a visão apresentada pela imprensa foi equivocada, em pensar uma transição com tantas mudanças, sem tirania, escravidão e exploração. Mediante nossos estudos, foi possível observar que as políticas públicas criadas no contexto de emancipação política só reafirmaram e impediu qualquer reparação do passado colonial que excluiu de todas as maneiras, a população negra de qualquer avanço social inclusivo. Atualmente este passado racista e desigual vem sendo reparado por meio das chamadas políticas de ações afirmativas.



Palavras-chave: Arte Na Educação; Educação Infantil; Vertentes Da Arte; História Da Arte.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa abordar a Arte na educação infantil através de uma breve perspectiva histórica de análise e posteriormente seu desdobramento em quatro vertentes definidas por legislações pós LDB de 1996 e correções – artes visuais, música, dança e teatro. A arte aqui é apresentada como universo cultural; forma de aprendizagem; parte do processo educativo das crianças na educação infantil e acima de tudo, componente de socialização

do ser humano.

Para isso, entendendo que o processo histórico que aborda a Arte é bastante longo e complexo, nos focaremos principalmente e a título de olhar sucinto a comentar a idade media e o período renascentista.

Posteriormente, nos deteremos na parte legislativa. Como a legislação voltada para a educação infantil é recente no Brasil, sendo mais discutida e definida após a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996,

a arte nessa faixa etária tratada em termos legais também é muito recente. Apontar-se-á portanto, as principais legislações voltadas a presença efetiva da arte na educação infantil enquanto componente curricular.

Por fim, nos baseamos em autores que tratam de cada divisória apontada nesse trabalho para dar maior visibilidade ao que é dito, e corroborar com os apontamentos já feitos a respeito do tema.

A HISTÓRIA DA ARTE: SINTETIZAÇÕES PERTINENTES

A princípio faremos breves apontamentos sobre o percurso da arte, dado que o assunto é muitíssimo vasto, focamos sucintamente no processo de transição ao longo dos anos; na separação entre arte e técnica, e sua definição na relação com o homem.

Mônica Tavares em “Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção” (2003), dirá que “historicamente, a arte entendida como fazer remonta a antiguidade”. Pois observa-se que, as obras eram entendidas como artefatos elaborados com um propósito, eram apreciadas em razão

da eficiência técnica nelas embutidas, ou seja, eram artefatos que atendiam a determinados interesses (OSBORNE, 1974).

Assim, o que marcava a divisão entre artes servis e artes liberais eram as diferenças econômicas. A arte dividia-se, portanto, entre:



A categoria dos artífices (e aqui estava incluso o artista), encarregados dos ofícios que aliavam o útil ao belo (escultura, pintura etc.) e aquela dos homens cultos e cavalheiros, responsáveis por atividades supostamente maiores como a música, a poesia e o teatro (TAVARES, 2003, p.31).



Na Idade Média, segundo Tavares (2003), não há clara diferenciação entre arte e técnica. A arte era uma considerada uma forma de fazer, uma adequação a determinada finalidade, por exemplo, a atividade do tecelão e a de um pintor faziam parte de um mesmo universo da *tekné*, ligado a qualquer atividade produtiva. Será no período renascentista, que ocorre a transição para a separação entre obra e artefato, nesse momento também são incluídas como artes liberais a pintura e escultura, já que nesse momento, segundo Osborne (1974) apud Tavares

(2003), “o artista é posto em evidência pela sua condição de erudito e cientista, e a arte tende a evidenciar-se pela natureza predominantemente intelectual da sua apreciação” (p.31).

Já Elza Bueno Lis (2008) entende que a arte se constitui, basicamente, na necessidade do homem de se comunicar e expressar através da música, danças, representações, entre outros. Para a autora, o homem construiu ao longo dos séculos, muitos utensílios e ferramentas que visavam facilitar sua sobrevivência, e ao mesmo tempo expressava seu pensamento através de esculturas, pinturas ou desenhos, eram maneiras do ser humano se comunicar (p.11).



Para a autora a arte ou linguagens artísticas estão em todo o mundo, em todas as culturas, e podem ser representadas em qualquer povo a sua maneira, com diferentes conceitos e formas:

As linguagens artísticas estão enraizadas em todas as culturas em cada canto do mundo. As manifestações musicais, danças, representações e construções têm os mesmo conceitos de arte em qualquer povo que a manifeste. Ao pensarmos nas manifestações artísticas de povos diferentes, entendemos que cada um tem seu jeito, sua maneira de desenvolvê-las e pensá-las. A arte se apresenta com funções distintas e conceitos próprios na vida dos povos a qual pertence (BUENO LIS, 2008, p.11).



Ainda analisando o homem dentro da arte, Duarte Junior (1988, p. 106) dirá que “O homem utiliza a linguagem para ordenar e significar o mundo, mas ela condiciona sua percepção e seu pensamento”. Pois, através de produções artísticas elaboradas com o correr dos anos e da produção de uma cultura é que “entendemos o pensamento científico, filosófico, religioso e estético, seus valores e crenças. E ao

conhecê-las compreenderemos as transformações ocorridas ao longo da história, até os nossos dias”, portanto, entendemos essas produções como resultados do tempo histórico do qual estão inseridas (BUENO LIS, 2008, p.11).

Bueno Lis (2008) entende que através da arte como expressão é que o artista pode exprimir e revelar a essência do mundo, permitindo ao homem

descobrir o sentido da cultura e da história. “A Arte como trabalho de expressão está relacionada com a ciência, técnica e tecnologia de cada época” (p.12). Ainda para Bello (2003, p.2) apud Bueno Lis (2008) “a arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só pode ser compreendida dentro do contexto e dos interesses de suas culturas de origem e apreciação”.

Por fim, Tavares (2003)

dirá que “o que a arte nos faz conhecer está vinculado a sua forma sensível”. Para ela, a arte não é uma imposição ao homem, pelo contrário, o conhecer inerente a mesma está implícito no seu próprio modo de formar. Como acrescenta Pareyson (1989) Apud Tavares (2003): “A arte ignora qualquer outro fazer que não seja aquele implícito no próprio conhecer”.

PASSEANDO PELA ARTE E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) citada de forma mais profunda adiante, e reapresentada na Lei nº 13.278/16, observamos que a Arte será aplicada como componente curricular obrigatório, resguardadas as especificidades regionais, considerando as vertentes das artes visuais, da dança, da música e do teatro:

§ 6o As artes visuais,

a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

Falemos, portanto, brevemente, de cada uma dessas vertentes:

Artes Visuais.

As artes visuais – dentro do contexto completo de arte – são fundamentais na educação infantil, visto que o

conhecimento da imagem é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos cognitivo, motor, emocional e perceptivo. Quando observamos o cotidiano, percebemos que a imagem está muito presente diariamente na vida das pessoas, e quando as crianças são colocadas diante desse universo da produção artística visual, elas passam a participar,

ainda que inconscientemente a princípio, da construção da cultura do nosso tempo (FRATARI; SANTOS, 2011, p.3).

Cultura essa, com base em FRATARI e SANTOS (2011), que influencia a criança por diversas fontes de produções Artísticas, como: a televisão, os livros ou revistas e obras de artes, por exemplo. Portanto, devemos entender as artes visuais como uma linguagem/vertente com estruturas próprias e que viabilizam a aprendizagem através dos seguintes aspectos citados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998): o fazer artístico, a apreciação e a reflexão.

O primeiro aspecto, o fazer artístico, está baseado na expressão e comunicação da produção de trabalhos artísticos, por meio de práticas artísticas, que propiciam o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal. Já a apreciação se dá através da percepção de sentido que o objeto artístico propõe, entrelaçando elementos

da linguagem visual e os materiais utilizados para desenvolver a construção de sentido, análise e identificação de obras artísticas e seus produtores. E por fim, a reflexão é a análise de todos os possíveis conteúdos presentes no objeto artístico, nesse momento, a criança compartilha perguntas e afirmações no contato com as suas produções e as dos artistas, instigadas ou não por seus professores (BRASIL, 1998, p.89).

Considerando esses aspectos, percebemos que a criança, através das artes visuais (mas não somente), se expressa e cria suas produções artísticas usando a imaginação, devendo ser incentivada a desenvolver diferenciadas atividades como o desenho, a modelagem, a colagem, a fotografia, o cinema, o paisagismo, a arquitetura, a pintura, entre outros, com diferentes recursos e de preferência muito coloridos (FRATARI; SANTOS, 2011, p.6).

Quando a criança

da educação infantil tem a oportunidade de se relacionar com os mais diversos materiais – a princípio através de exploração sensorial – ela passa as representações bidimensionais e a construção de objetos tridimensionais, com o fluir da imaginação e o contato com obras de arte, de acordo com FRATARI e SANTOS (2011).

As autoras dirão ainda que, conforme a criança vai crescendo, se desenvolvendo e mantendo contato com as obras artísticas, o seu raciocínio crítico se aguça e lhe proporciona inúmeras opções de novas experimentações. Segundo DERDYK (2003, p.64): “A criança em um determinado momento percebe que tudo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação”.

FERREIRA (2015, p.11) dirá que apresentar as artes visuais e trabalha-las com as crianças de 0-5 anos separadas por ciclos dentro

da educação infantil, requer atenção às peculiaridades e especificidades de cada faixa etária. As atividades devem buscar o desenvolvimento completo e integrado das capacidades das crianças, levando em conta a imaginação, o pensamento, a percepção próprias de cada fase escolar, objetivando grandes descobertas e a construção do conhecimento de forma criativa, lúdica e divertida por parte das crianças.

Assim, entende-se que as artes visuais são consideradas de suma importância para o desenvolvimento das crianças na educação infantil por apresentarem grandiosas oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, visto que permitem a criança ampliar o seu conhecimento do mundo em que está inserido, as suas habilidades e possíveis potencialidades. Além disso, elas representam “um saber artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da

criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social” (FERREIRA, 2015, p.10).

Dança.

Entende-se por dança o conjunto de expressões corporais que são organizados em sequências significativas e que se tornam representações da sociedade em que estamos inseridos, porém, ainda é considerada pouco conhecida entre nós, segundo LIMA (2011, p.13). Para o autor, uma das maneiras de quebrar os paradigmas da dança é através da própria educação infantil, quando permitimos que nela, a expressividade da criança e todos os valores de seu corpo produzidos pela sociedade que a cerca, gerem uma nova maneira crítica e lúdica de ver a dança em nossa sociedade. Pois, precisamos superar a classificação que nossa sociedade estipulou, com o passar do tempo, de uma dicotomia entre corpo e alma, não olhando para eles como um só constituinte

do que forma o ser humano (LIMA, 2011).

Com isso vemos as expressões corporais se chocando com uma visão mais conservadora de educação, na qual professores entendem o movimento como desordem e não aprendizado. As crianças da educação infantil estão sempre se tocando, brincando, como forma de interação com o outro, mas tais práticas são tidas como prejudiciais, e nos põe frente a essa “negação do movimento” por parte de profissionais da educação:



Alunos do ensino infantil estão sempre se tocando, brincando de “lutinha”, não com a intenção de se machucarem ou desobedecerem ao professor, mais como uma forma de contato e interação com o outro, porém alguns professores ainda vêem essa prática como algo ruim ao processo de aprendizado, alegando que essa movimentação prejudica a concentração e outra vez estamos diante do movimento como algo que precisa ser restrito, tornando essas

atividades apenas parciais, na verdade são pseudo-atividades, em que os movimentos são pré-estabelecidos e não espontâneos (LIMA, 2011, p.26).



Quando nos detemos na necessidade e trabalhar a dança como forma de arte nas escolas – e por consequência a necessidade de superação dessa negativa do movimento – percebemos que a dança a ser vivenciada na escola não deve ser a dança acadêmica, e sim “as danças populares mais próximas aos alunos e onde as técnicas perfeitas não sejam o principal objetivo” (LIMA, 2011, p.26).

São variadas possibilidades para se trabalhar dança com crianças da educação infantil, já que todas elas surgem de motivações inerentes aos seres humanos, e os objetivos das práticas nesse nível educacional devem ser direcionados, prioritariamente, a um reconhecimento corporal das crianças em um primeiro momento, e depois se dedicar a uma educação dos

sentidos, “finalizando com a exploração da criatividade e possibilidade de comunicação corporal através da dança” (LIMA, 2011, p.29)

Por fim, entendemos a necessidade de os alunos terem maior e constante contato com a vertente da arte chamada dança, rompendo barreiras dentro das próprias escolas de educação infantil e fundamentais com o objetivo de tornar as crianças e alunos seres humanos mais vibrantes, completos em seu desenvolvimento e menos passivos:



Alunos dançantes que expressam sentimentos, emoções, críticas e pensamentos, tendo um desenvolvimento mais amplo de comunicação além da fala, escrita e do desenho (simbólico) que os torna seres humanos mais vibrantes e menos passivos em nossa sociedade (LIMA, 2011, p.29).



Música.

Segundo Bueno Costa (2013), a música é uma forma

muito antiga de expressão dos seres humanos “e transmite significados com funções psicológicas, cognitivas, emocionais e sociais para o indivíduo. Devido à sua importância, as habilidades musicais foram transmitidas de pessoa para pessoa desde épocas remotas” (p.495). De fato, a música é citada como elemento formador do homem desde a obra A República, de Platão.

Para Godoi (2011), a música pode contribuir no desenvolvimento das crianças através de diversas possibilidades, já que ela está presente na vida dessas antes mesmo da alfabetização. Algumas vezes a relação com a música se inicia na gestação, e segue no decorrer da infância, através das brincadeiras, por exemplo, nas quais as crianças usam a música, na escola ou na família, “como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem” (GODOI,

2011, p.8).

A música se formou no Brasil através da mistura de elementos vindos da Europa, África, dos índios aqui já habitantes e dos colonizadores portugueses. Tantas culturas facilitaram a formação de uma enorme variedade de estilos musicais, que se fortaleceram com o passar do tempo. Os primeiros apontamentos de músicas que se tem registro na história, são dos jesuítas, que promoviam, na tentativa de catequizar os nativos e educa-los, manifestações musicais (GODOI, 2011, p.13).

O RCNEI, já citado anteriormente, aponta a importância da música na educação infantil, além das orientações e objetivos a serem trabalhados com as crianças; tal documento entende a música como linguagem e área do conhecimento, visto que essa tem estruturas próprias, como já abordado no tópico das artes visuais, que são entendidas por produção, apreciação e reflexão (p.17).

Dada sua importância, a música se dá em vários momentos da educação infantil, segundo GODOI (2011), como na ocasião da chegada, hora do lanche, nas comemorações escolares, recreações, festividades e até mesmo em momentos não tão específicos cotidianamente, como dentro das salas ou no momento do banho. A música possibilita ainda a interação das crianças com o mundo adulto das famílias, e através de fontes como televisores e rádios, ampliam e modificam constantemente seu repertório sonoro no universo musical.

“O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (Brasil, 1998.

p.51).



Além dos fatores já citados, a música objetiva favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, sem privilégios ou discriminações, por não ser essa atividade mecânica ou pouco produtiva, ao contrário, ela é planejada e contextualizada para explorar as mais diversas possibilidades que a música tem a oferecer em seu ensino:



Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade (LOUREIRO, 2003, p.141).

Para ser realmente significativa e atingir seus

objetivos, a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como por exemplo:



“...exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias. Pode-se trabalhar com os alunos ruídos cotidianos, o que parece muito interessante, uma maneira de explorar os sons ou ruídos de uma forma muito completa. Na educação infantil, podemos buscar um trabalho que permita o aluno a experimentar sensações e sentimentos como de tristeza, alegria, e que ele venha a expressar esses sentimentos através da manipulação dos instrumentos musicais que lhes serão colocados a disposição pelo professor” (GODOI, 2011, p.20).



Por fim, acreditamos que diante da prática escolar, a música e o seu ensino devem receber bastante atenção, já que através dela há grandes contribuições para a formação do indivíduo,

abrindo as portas de um gigantesco universo cultural, com base na sensibilidade musical (GODOI, 2011).

Teatro

O teatro é considerado por Santos e Santos (2012), “um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências novas que contribuam para o crescimento integral da criança sobre vários aspectos” (p.2).

Ainda segundo esses autores, entende-se que a dramatização acompanha o completo desenvolvimento da criança sendo entendida como uma manifestação espontânea e que assume feições e funções diversificadas, sem no entanto, perder o caráter de integração e promoção do constante equilíbrio entre ela e o meio ambiente (PCN, 1997).

Considerando isso, entendemos a importância da contribuição do teatro

como recurso didático na vida e desenvolvimento das crianças, de forma que esse proporciona as crianças um crescimento pessoal completo, tanto na motricidade, quanto na área afetiva e cognitiva.

Quando o professor utiliza o teatro na sua prática, ele estará dando os devidos estímulos as crianças para que essas tenham o desejo de aprender. Reverbel (1997), diz que,

O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas (REVERBEL, 1997, p.25).

O professor que utiliza o teatro em sua prática pode fazer uso também das contribuições dos jogos teatrais

na aprendizagem de alunos, observamos que na Educação Infantil que “cada jogo além da função recreativa tem uma intenção educativa auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no seu desenvolvimento. Assim, o teatro e os jogos teatrais são entendidos como recursos que proporcionam para as crianças o prazer quando está brincado como também ensinam e educam quando são instigadas propositalmente por seus educadores no auxílio do desenvolvimento de certas habilidades em salas de aula” (Santos e Santos, 2012, p.5).

Ainda segundo esses autores, o educador que apresenta o teatro às crianças da educação infantil, contribui para o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos educandos, através do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, como citado acima.

Portanto, entende-se que, quando utilizamos o jogo teatral na educação

infantil, nós educadores, estamos contribuindo para o crescimento pessoal e o “desenvolvimento cultural do educando, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, nessa perspectiva está caminhando para o campo do ensino-aprendizagem criando condições para a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa, motivadora, a improvisação, concentração, organização, a liderança e o controle pessoal são desenvolvidos” (P.6).

Os autores apontam ainda o fato de que o docente e toda a comunidade escolar deverão “conhecer e compreender a importância de tais instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento intelectual dos seus alunos”(p.6). Assim, ressaltamos a grande importância que se dá ao teatro e aos jogos teatrais como recursos pedagógicos na educação infantil, e como eles devem ser inseridos no

contexto das atividades e até mesmo como auxiliares, não serão utilizados de qualquer maneira, visto que devem ser planejados especificamente como ferramentas de ensino-aprendizagem para o conteúdo a ser ensinado (Santos e Santos, pg.6, 2012).

Para eles, com o uso do teatro e dos jogos teatrais as crianças podem atingir uma aprendizagem significativa, e esses podem ainda transformar a escola em um “espaço de trabalho e aprendizagem pelo caminho do prazer e do encantamento” (p.7). E de acordo com o PCN de Artes:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da influencia criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode

transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (PCN, 1997, pág. 84.)

Por fim, após serem apontados todos os benefícios que o teatro e jogos teatrais trazem para o ensino e aprendizagem com crianças pequenas, os autores

acima citados entendem ainda que “o teatro infantil aplica o ensino de uma forma diferente. Os contos de fadas e fábulas são muito usados, pois são mais fáceis, já que as crianças adoram estes temas. A encenação de fantoche para os pequenos é encantador, desenvolvem vários aspectos relacionados com a comunicação e a

expressão sensório-motora”(p.7). Assim, criança é estimulada o tempo todo a descobrir a si mesma, aos outros e ao mundo no qual estamos inseridos, com a opção de vários caminhos a serem descobertos no desenvolver da aprendizagem escolar (p.8)

ARTE PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: CAMINHOS TECIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, consideraremos a partir desse ponto, documentos legislativos que assinalam, ainda que de forma simplória muitas vezes, a importância e a necessidade do ensino da arte em suas diversas linguagens para as crianças da educação infantil e da educação básica, como um todo. Sabemos que a educação infantil, por sua vez, tem uma trajetória muito recente, visto que sua visibilidade como parte da

educação básica só ocorreu posteriormente a Constituição Federal de 1988; e isso, faz com que a presença da arte nessa etapa da educação seja muito recente e ainda esteja em processo de construção.

Partindo da Constituição Federal de 1988, vemos no artigo 206 que o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios – entre eles a arte – e selecionamos o seguinte inciso: II - liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Posteriormente, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, recentemente revista, tal artigo é novamente citado, incluindo agora a cultura, como necessária ao ensino e desenvolvimento:

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar

a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Ainda na LDB, o artigo 26 cita que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, entende-se que a Arte será ponderada como componente curricular obrigatório salvas as especificidades regionais, considerando as vertentes das artes visuais, da dança, da música e do teatro:

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover

o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 6o As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

Vale ressaltar que em 2016, a Lei 13.278 de 2 de maio, alterou a redação do artigo 26 da LDB, como citado acima, apontando as linguagens da arte que serão consideradas componente curricular obrigatório; além disso, foi estipulado um prazo de 5 anos para a formação necessária e adequada dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica.

E por fim, retomando outro artigo da LDB, o nº 32, considera as artes como um dos pilares em que se fundamentam a sociedade:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola

pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Após tais considerações a respeito da LDB, citemos brevemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, elaboradas em 2013, e que reforçam os apontamentos feitos a respeito da arte pelas legislações citadas acima. As Diretrizes para a educação básica entendem que a arte em suas diferentes formas de expressão – incluindo a música – deve ser conteúdo presente na base nacional comum de ensino (p.31 e 32).

As diretrizes citam ainda o fato de que os sujeitos da educação básica, em seus diferentes

ciclos de desenvolvimento, participam do processo de produção da arte, pois

são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento (p.35).

As Diretrizes nacionais Curriculares (2013) apontam ainda a resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, os artigos a seguir abordam a arte como componente do processo educativo:

Art. 4. As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a

todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (p.64).

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade (p.70).

Por fim, falemos brevemente da Arte apresentada no 3º volume do RNCEI – Referencial Nacional Curricular para a educação infantil, de 1998. Nele, a música – uma vertente da arte,

como citado anteriormente – é entendida como um aspecto de integração do trabalho, visto que ela tem contato direto com as demais linguagens como a expressão, o movimento, as artes visuais e cênicas, entre outros (p.49).

No que diz respeito às Artes Visuais, o RCNEI trata amplamente do tema, apresentando sugestões de atividades, orientações ao professor, qual o processo de ensino-aprendizagem em cada ciclo presente na educação infantil. As artes visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Entende-se assim, que ao “rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis” (p.84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho reuniu de forma bastante resumida o trajeto da Arte enquanto universo cultural e como esse processo se dá legalmente na educação infantil, delineando historicamente a trajetória que ocorreu ao longo de séculos – de divisão na elaboração da Arte até suas repartições atuais – e como esta Arte é/deve ser vivenciada segundo as legislações vigentes pelas crianças pequenas que frequentam as escolas de educação infantil.

O objetivo principal desse estudo é apontar a arte como parte integrante da educação infantil, através das 4 divisões que são extremamente importantes

no processo educativo não só de crianças na educação infantil, mas em toda a educação básica, sendo elas: a música, o teatro, as artes visuais, e a dança.

Existem atualmente inúmeros materiais que oferecem base para se estudar, compreender, analisar, e finalmente trabalhar as modalidades das artes com as crianças para os profissionais da área; no entanto não são materiais exclusivos e determinados, são abertos a qualquer público, permitindo maior contato não só aos envolvidos imediatos com o processo educacional das crianças mas a todos que queiram se debruçar sobre

a arte em seus diversos desdobramentos e aprender mais sobre a mesma.

Por fim, apontamos a Arte como definida por Buoro (2003), e que mais se aproxima dos conceitos abordados nesse estudo,

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo (p.20).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

_____. 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.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 13.278/16. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 3 de maio de 2016.

BUENO, P.A.R.; COSTA, R. M. C. D.; BUENO, R.E. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. Educação e Pesquisa (USP. impresso), v. 39, p;493-507, 2013.

DERDYK, E. Pensamento e Ação no Magistério. Formas de Pensar o Desenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil. Editora Scipione. 3ª Edição. 2003.

FERREIRA, A. P. A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil: Especialização em Ensino de Artes Visuais / Ana Patrícia Ferreira. – 2015.

GODOI, L. R. A importância da música na educação infantil; Trabalho de Conclusão de Curso; (graduação em pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Orientador: Dirce Aparecida Foletto de Moraes, 2011.

LIMA, A. A. de. A dança na educação infantil/ Adriano Alves de Lima. – Campinas, SP: [s,n], 2011.

LIS, E. A. B. O ensino da arte e a formação de docentes – ensinando a ensinar. Paraná: Quedas do Iguaçu. universidade estadual do centro oeste – unicentro. dezembro/2008.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OSBORNE, Harold. Estética e teoria da arte: uma introdução histórica. 2. ed. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1974, p. 29-32.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, A. N.; SANTOS, A. N. O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública. In: XVI endipe, 2012. Campinas: Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises, e proposições, 2012.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES



ADRIANA COSTA LIMA

Licenciada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Mogi das Cruzes- SP (2003). Formada em Pedagogia pela FACAB (2014). Especialista em Língua Portuguesa pelo Programa REDEFOR, oferecido aos professores do Estado pela Universidade de Campinas – UNICAMP (2013). E, Pós-graduada em Educação Especial e especialista na Área de deficiência Auditiva/Surdez pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (2016). Professora da Rede Estadual e Municipal de São Paulo.

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir uma Sequência Didática (SD) elaborada para alunos do Ensino Fundamental de uma escola Pública do Estado de São Paulo. Essa SD focaliza, dentro da esfera Artes/Mídias, o gênero “História em Quadrinho” (HQ), presentes em suportes variados como, jornais impressos, revistas em quadrinhos e sites. A SD tem por finalidade conhecer a função desse gênero, sua formação histórica, seus elementos, o uso das linguagens dentro deste texto, a importância da identificação do contexto histórico para seu entendimento e características físicas e psicológicas na formação

das personagens. O ensino desse gênero justifica-se pelo fato de ser esse um gênero de interesse dos alunos, desde as séries iniciais. Desta forma, é importante que os alunos aprendam de forma lúdica a compreender e identificar os elementos utilizados para formação das HQs. Espera-se que, os alunos identifiquem na criação das personagens, nas imagens e na sequência das HQs: a ludicidade, as críticas levantadas, o uso da multimodalidade e as intertextualidades. Além disso, com o conhecimento da função deste gênero, pretende-se que eles sejam capazes de compreender e produzir uma HQ.



Fonte: <http://blog.academiadoimportador.com.br>

Palavras-chave: Esfera Artes/Mídias; História em quadrinhos; Sequência Didática; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar os resultados da elaboração de uma Sequência Didática (SD), como instrumento que oriente as práticas dos professores no ensino de gêneros.

Foi selecionado para esta SD o gênero História em Quadrinho (HQ), e o público-alvo definido para desenvolver este ensino foram os alunos da 5ª série/ 6º ano do Ensino Fundamental. Visou-se, assim, à aquisição

do desenvolvimento da competência leitora e escritora desde as séries iniciais.

A Sequência Didática tem como finalidade mediar habilidade e competência para capacitar o aluno a produzir e interpretar HQ's, bem como reconhecer, além do humor, outros temas discutidos dentro do gênero, para assim construir sua opinião e expressá-la. A proposta também objetiva levar o aluno a entender

a veiculação do gênero nos diferentes suportes e reconhecer o propósito da multimodalidade em que são apresentados.

Enfim, espera-se que o aluno reconheça a HQ como texto de circulação social, na qual transpassa a intencionalidade do autor, instigando-o sobre novos conhecimentos de mundo. Assim, o aluno entenderá que a escola é um lugar de leitura, leitura da vida cidadã.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa vem passando por grandes transformações no Brasil desde sua regulamentação em 1871 (ROJO, 2011). O que era ensinado na disciplina de Português – gramática, poética e retórica – deixou de ser primordial para o ensino da Língua em uso, que passou a visar ao estudo da língua em suas respectivas esferas

sociais.

As novas tendências no ensino de Língua Portuguesa exigiram também uma nova maneira de planejar as aulas. Percebeu-se, portanto, o que antes era visto como suficiente para se produzir o ensino - apenas o saber do professor – já não era mais eficaz, a ponto de produzir um déficit de aprendizagem

na maior parte dos alunos. O desafio estava em levar aprendizagem significativa às demandas populares que chegavam à escola com a “democratização” do ensino (op.cit).

É neste momento que a escola percebe que não basta ensinar apenas as habilidades: de decodificação; perceptuais, cognitivas, afetivas,

discursivas, linguísticas, entre outras, mas ir mais adiante, até as competências da leitura, da escrita, da escuta e da oralidade, amparada nos referenciais nacionais (PCN) que se apoiam nos gêneros textuais.

Para a escola formar alunos com competência leitora, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que sejam criados “Os agrupamentos de gêneros”, para que os alunos se familiarizem com gêneros textuais variados. Os autores esclarecem que os alunos devem conhecer a

função social de cada gênero, o que significa não apenas dominar a escrita ou a fala de determinado gênero, mas saber quais os saberes necessários para produção de tipos de textos. Eles propõem uma progressão em “espiral”, na qual o aluno aprende a dominar um gênero em diferentes níveis na medida em que for passando os ciclos, o que garantirá o contato com o gênero ao longo do tempo escolar.

Sendo assim, o professor deve selecionar gêneros que circulam na

sociedade com o intuito de mediar este conhecimento. Para Maher e Veras (2012), o aluno deve aprender a identificar, compreender e utilizar as diferentes práticas de linguagem. Os autores chamam a atenção para o papel de transposição didática que o professor deve exercer, selecionando diferentes gêneros que circulam nas esferas sociais, dominando as características destes gêneros, as condições em que são produzidos e o que é possível ensinar a partir destes.

A ESFERA COMUNICATIVA ARTES/ MÍDIAS

Educar para a vida é um papel da escola e esta tem a incumbência de oferecer aprendizagens que tornem o aluno dominante da língua e suas linguagens. Como, o homem se comunica através de textos, que são apresentados em gêneros textuais, faz-se necessário conhecer melhor suas características. Os gêneros

textuais são produzidos para circular dentro de uma esfera social, chamada por Marcuschi de domínio discursivo:



Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o

surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídicas, jornalísticas ou religiosas não abrangem um gênero particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um

conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como prática ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

(MARCUSCHI, 2002, p.23)



Percebe-se, portanto, que os gêneros circulam dentro de uma esfera discursiva, a qual apresenta uma ideologia própria. Ou seja, se um mesmo gênero se apresentar em esferas diferentes, sua função de sentido muda, uma vez que cada esfera circula textos para tal finalidade. Para Bakhtin (2003, p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados”. As esferas sociais dão o tom da intenção do discurso, “nos quais as pessoas se baseiam, as citam, imitam, seguem” (op. cit.).

Sendo assim, este artigo toma como base as esferas apresentadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, na qual visa desenvolver em seus educandos, as

aprendizagens dos gêneros das diferentes esferas sociais. De acordo com a Proposta:



(...) o texto será visto em âmbito ainda mais amplo. Sendo organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade. A organização tipológica e, principalmente, do gênero textual está em relação direta com os valores sociais que orientaram sua constituição, em um dado momento histórico. Tendo essas premissas, escolhemos quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político.

(SÃO PAULO, 2008, p. 47)



Selecionou-se a História em Quadrinhos, a qual faz parte da esfera Artes/ Mídia, nomeada pela Proposta do Estado de São Paulo como discurso artístico.

Sabe-se, portanto que os textos midiáticos têm mudado o comportamento dos

leitores desta década. Uma vez que já não se apresentam apenas em uma modalidade, mas em multimodalidades (oral, escrito, visual e auditivo), e em suportes diferenciados, ou seja, não temos apenas a mídia impressa, mas as telas digitais de diferentes aparelhos tecnológicos. O que exige do professor conhecer os novos ambientes comunicacionais e estar em contato com os suportes que apresentam estes (novos) textos.

Percebe-se que:



„A mais nova das linguagens, a informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social.”

(BRASIL, PCNEM, 2000, p.13).



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades apresentadas aos educandos estão organizadas em etapas de ensino denominadas Sequência Didática, pois esta traça um caminho para o domínio de um gênero. É o que propõe Dolz e Schneuwly (2004[1996] p.96) em seu estudo: “uma Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito”.

Na concepção desses autores, a Sequência Didática serve para estruturar o desenvolvimento de trabalhos com os diversos gêneros textuais nas salas de aula. Para progressão no ensino foram desenvolvidos alguns critérios importantes para implantação da proposta, sendo:

(a) o agrupamento textual, que deverá corresponder com as grandes finalidades sociais referentes à linguagem

escrita e oral nos diferentes domínios de comunicação de nossa sociedade, ou seja, para cada situação ou contexto real que vivemos em nosso cotidiano, existem algumas convenções que irá servir, de certa forma, como um molde que irá auxiliar o aluno nas escolhas textuais e linguísticas;

(b) a ampliação do conceito de tipos textuais que estarão presentes em todos os gêneros. É importante ressaltar que todos os textos são heterogêneos e isso faz com que várias tipologias textuais estejam presentes dentro de um mesmo texto;

(c) a última característica apresentada pelos autores genebrinos é a de que os agrupamentos textuais sejam homogêneos no sentido de estabelecer uma linguagem dominante para cada gênero proposto.



“Uma sequencia Didática

tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97)



Sendo assim, é possível afirmar que a proposta do Estado de São Paulo tem inúmeros acertos em adotar a proposta dos autores citados acima, o que faz com que os professores apresentem ganhos quanto à progressão didática. Para o docente, facilita muito saber qual o gênero e a forma com que ele está vinculado na sociedade para se trabalhar em cada grau de escolaridade.

Para Dolz e Scheuwly (2004, p. 46) o trabalho com sequências didáticas em sala de aula é muito importante, pois o professor será o mediador do conhecimento que o aluno

necessita construir.

Apesar de sabermos que nossos alunos já vieram de outros estágios de ensino e já tiveram algum contato com o gênero História em Quadrinhos, cabe ao professor estimular o aluno para que ele descubra o quanto conhece sobre este gênero e o que ainda pode estudado em sala de aula.



Fonte: <http://www.allposters.com.br/>

O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

As Histórias em Quadrinhos surgiram no século XIX com a finalidade humorística, daí vem seu nome comics (cômicos), traduzido no Brasil como revista em quadrinhos. Entretanto no Brasil, a HQ foi mais conhecida como Gibi, que é uma abreviação da palavra americana graphic Book. Entre seus percussores estão o suíço Rudolph Töpffer, o alemão Wilhelm Bush, o francês Georges („Christophe“) Colomb, e no Brasil, o pioneiro Angelo Agostini, criador da obra As aventuras do Sr. Quim & Zé Caipora (GUSMAN, 2000).



“As Histórias em Quadrinhos, como todas as formas de arte, fazem parte do contexto histórico e social que as cercam. Elas não surgem isoladas e isentas de influências. Na verdade, as ideologias e o momento político moldam, de maneira decisiva, até mesmo o mais descompromissado dos gibis.(...)”.

(JOATAN, 2002, p.8)

As imagens são as expressões principais deste gênero, pois é por meio da sequência dos desenhos que

o leitor constrói a história. Estas imagens se apresentam dentro de molduras, que não possuem medidas adequadas. As molduras não necessariamente precisam vir em forma de quadrados, mas em qualquer forma geométrica. As imagens colocadas nas molduras representam uma cena que subseqüentemente vai formando o enredo da história.

Carvalho (2009) esclarece que os balões auxiliam a interpretação do leitor com as falas das personagens, para as quais existe uma

sequência para ser lida. Eles são representados de acordo com a intenção do autor, entre alguns contornos temos os ondulados, pontilhados e pontiagudos, o que não impede de novas criações representativas. Porém todos contêm um apêndice para indicar de qual personagem é a fala.

]No gênero HQ, busca-se transmitir a língua em forma de imagens, por isso há o uso de metáforas visuais, ou seja, busca representar-se metáforas

em forma de desenhos: temos o ponto de interrogação acima da cabeça das personagens, que simboliza a dúvida; o asterisco, a caveira e o jogo da velha, que significam palavras pejorativas, entre outros.

As representações das personagens são de extrema importância para a leitura das HQ, pois são nelas que estão incutidos os valores significativos sociais, na qual podemos notar o herói, anti-herói, injustiças sociais, sobretudo o contexto histórico

representado ali.

A autora, ainda, tem proposto aos professores, o trabalho com quadrinho em sala de aula. Uma vez que as Histórias em Quadrinhos são textos multimodais, pois trazem além do código (língua) a imagem, o professor pode explorar esse gênero já que ele exige uma leitura interacional, o que contribui para o desenvolvimento da competência leitora do educando.

ANÁLISE COMENTADA DA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA

A proposta de Sequência Didática (ver anexo) está direcionada aos alunos que cursam a 5ª série/ 6º ano do E. F. Ela foi desenvolvida com o intuito de ajudá-los a desenvolver sua competência leitora.

Sabe-se que os adolescentes buscam uma leitura para fruição, o que faz com que estejam em contato com os textos multimodais

(visual/ escrito/oral/auditivo). Partimos do pressuposto que a HQ já faz parte do cotidiano dos alunos, no entanto eles têm dificuldades na leitura das entre linhas e na percepção dos estereótipos apresentados nas personagens, por esse motivo, nota-se a necessidade de que seja despertado este conhecimento no educando para melhor entendimento das diferentes funções

deste gênero e suas esferas comunicativas.

O que queremos salientar é que tanto a cultura escrita, quanto a cultura audiovisual precisam ser trabalhadas de forma crítica. Nem uma e nem outra estará a favor de um processo educativo humanizador se forem tratadas de forma acríticas e descoladas da realidade concreta em que

estão inseridos os sujeitos. Cabe a escola, que se propõe transformadora, debruçar sobre a cultura escrita e a cultura audiovisual de modo a extrair delas potencialidades transformadoras.

(RIBEIRO, 2011 apud MAHER e VERAS, 2012,p.03).

Portanto, a proposta de Sequência Didática que será analisada tem por objetivo apresentar aos

alunos textos em diferentes linguagens – multimodais/ multissemióticos - para que eles identifiquem sua função social e sejam capazes de interpretar e produzir esses textos.

OBJETIVOS ESPERADOS

A leitura e a compreensão dos textos são aprendizagens contínuas, uma vez que os textos fazem parte da linguagem, por isso, surge a necessidade de identificar seu (novo) significado. Considerando esse aspecto, propôs-se que o trabalho fosse desenvolvido em um bimestre, tempo em que se espera acrescentar aos conhecimentos, dos educandos, não apenas as características do gênero HQ, mas também a interpretação e criação de um texto neste gênero. A SD também objetiva levar o aluno a perceber as informações externas ao texto, tais como o veículo de produção, o

momento sócio-histórico de sua criação.

“A imagem deve ser vista como parte integrante do processo de significação, pois ela auxilia o aluno a compreender o texto, pois a criança não lê apenas as palavras de um livro, mas lê, ou atribui sentido, também considerando as ilustrações, bem como o contexto social em que a leitura se dá”.

(FRIZZO E BERNARDI, 2001, p. 26).

Sendo assim, a HQ será apresentada como um passo para o ensino da leitura e da escrita e suas práticas sociais nas séries iniciais, uma vez que a

escola deve desenvolver no aluno a competência leitora e escritora para torná-lo um cidadão ativo e participativo na sociedade. Para que isso aconteça, o aluno deve ser conhecedor dos discursos produzidos na sociedade, suas esferas e seus propósitos, desta forma, não será apenas um decodificador da língua, mas entenderá os efeitos de sentido de um texto, discurso, ou movimento social.

CARACTERÍSTICAS DA TURMA

Percebe-se que os alunos que chegam a 5ª série (6º ano) conhecem e produzem superficialmente o gênero HQ, entendem a ludicidade da história, entretanto desconhecem as possíveis esferas comunicativas e sua intenção comunicacional para a leitura e produção deste gênero.

Embora estes alunos sejam alfabetizados, eles sentem dificuldades em unir as habilidades necessárias para competência leitora. As autoras Koch e Elias (2008), dizem que o leitor ao tomar contato com um texto deve utilizar estratégias para compreendê-lo: (a) conhecimento linguístico, sendo este o conhecimento

gramatical e lexical da língua; (b) conhecimento enciclopédico, é o conhecimento do contexto histórico no qual o texto foi produzido; e, (c) conhecimento interacional, quando o leitor entende o que vem nas entrelinhas do texto. As autoras são convincentes ao colocarem a linguagem como representação do pensamento humano. Essa ideia está ligada a uma perspectiva que acredita que a representação mental do autor/locutor deve ser captada pelo leitor/ouvinte exatamente da mesma forma com que foi mentalizada, sendo que o sentido sairia pronto daquele que pratica o ato de fala.

Estes alunos possuem

pouco conhecimento linguístico (a) e enciclopédico (b) para entendimento da intenção do autor na produção de HQ. Já para o conhecimento interacional (c), embora dominem um pouco mais, em relação ao item a e b, eles sentem profunda dificuldade quando há na história em HQ referências que fogem ao contexto histórico atual e local de sua comunidade.

Sendo assim, a proposta da SD, proporá leituras que amadureçam o prévio conhecimento, destes alunos a respeito do gênero HQ, indo além da ludicidade para o conhecimento de mundo, sua linguagem, intenções e produção da comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser produtora de alunos que saibam argumentar e levantar críticas tanto oralmente, quanto na escrita podendo assim expor-se em diferentes esferas da sociedade, para reconhecer, entender e fazer valer seus direitos à democracia. Cabe, portanto, agora transpor o real da sociedade para a instituição escola, para que esta seja uma refração da vida em sociedade. A SD apresentada (ver anexo I), amparada pela Proposta Curricular de São Paulo, contextualiza o conhecimento a realidade social, na qual busca um cidadão articulador de saberes:

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou

de fruição estética, numa escola com vida cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido, ao se aprender a aprender. (2008, p. 13)

Para a implantação da SD analisada, “o professor desempenha um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.46), para instigar nos alunos, não apenas um aprendizado entre os muros da escola, mas propor novas vivências de aprendizado, “tratar de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referencia” (idem, 1999, p. 9), apresentá-los (alunos) aos agrupamentos desde os anos iniciais para desenvolvimento progressivo das complexidades dos textos.

O professor deve, portanto, conhecer seus alunos, refletir sobre seu meio e fazer-lhes a transposição didática necessária para reconstruir os conhecimentos científicos nas práticas de linguagens reconhecíveis pelos educandos. Com o objetivo de “partir do conhecimento que eles já têm para chegar aos níveis que precisam dominar” (MAHER e VERAS, 2012, p. 3).

Assim, trabalhar com o gênero HQ, permite ao aluno o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos multimodais, que na concepção de Ribeiro (2011), citado por Maher e Veras:

(...) em uma sociedade na qual a comunicação audiovisual tornou-se uma hegemonia, não haverá competência comunicativa se os códigos da expressão audiovisual não forem dominados. O ideal seria que

os alunos fossem capazes não somente de compreendê-los em profundidade, mas também de expressar-se por intermédio deles. (2012 [2011], p. 03).

Ou seja, através de uma HQ, o professor pode mediar conhecimentos sobre o código (Língua Portuguesa), expor elementos discursivos próprios de cada esfera discursiva, propor leitura histórico-social por meio de imagens, e, além disso, ler o mundo que é “um ato anterior à leitura da palavra” (op.cit.)

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (p. 262-294)
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71). Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm, acesso em 20/10/2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, MEC, 1999.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000.
- CARVALHO, Juliana. Trabalhando com quadrinhos em sala de aula. 19 maio 2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0116.html>, acesso 20/10/2012.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs./Trads.) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004[1996], p. 41-70.
- _____. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, nº 11, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>, acesso em 28/11/2011.
- DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro.
- DUTRA, Joatan Preis. História & História em Quadrinhos: A utilização das HQs como fonte histórica político-social. Setembro de 2002. Disponível em: http://www.joatan.com.br/docs/200210--DUTRA_Joatan_Preis--bachelor_ufsc_thesis--historia_hq.pdf, acesso 20/10/2012.
- FRIZZO, B. BERNADI, G. Gibiquê- Sistema para Criação de Histórias em quadrinhos. Centro Universitário Franciscano, Trabalho Final de Graduação II. Santa Maria, novembro de 2001.

GUSMAN, Sidney. Álbum de luxo As Aventuras de Nhô-Quim & Zé Caipora: os primeiros quadrinhos brasileiros 1869-1883 é uma ode ao trabalho do pioneiro dos quadrinhos nacionais. 05 jan. 2000. Disponível em: http://www.universohq.com/quadrinhos/especial_agostini.cfm, acesso em 20/10/2012.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2008.

MAHER, Terezinha de Jesus; VERAS, Maria Viviane do Amaral. Textos em Contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias. Tema / Tópico: Sequência Didática: uma unidade de trabalho/ O que o professor precisa saber para ensinar? Campinas, SP: UNICAMP, 2012. p. 01 . Material digital para AVA do Curso de Especialização de Língua Portuguesa REDEFOR/UNICAMP.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO; A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Maria Inês Fini (Coord.). São Paulo: SEE, 2008

ROJO, R. H. R. História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil. Disciplina de Especialização REDEFOR – Língua Portuguesa, Campinas / SP: UNICAMP , 2011.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a Cidadania. São Paulo (SP) : SEE/ CENP: 2004.



PERÍODO VARGAS, O ESTADO NOVO E A REPRESSÃO AOS COMUNISTAS: OLGA E LUIZ CARLOS PRESTES



MARCELO GREEN BARCARO

Professor de História na Rede Estadual de São Paulo

Este artigo pretende analisar, a partir das figuras de Olga Benário Prestes e Luiz Carlos Prestes, como se portou o Governo Vargas no que tange à legalidade de suas ações, compreendendo quais mecanismos foram usados para a manutenção do poder. O DIP foi a principal ferramenta na repressão aos opositores do sistema. Olga é considerada uma figura importante para o

período porque desde a sua militância no Partido Comunista da Alemanha, mostra-se uma mulher de coragem e inteligência excepcionais que, encarregada de proteger Prestes no seu retorno ao Brasil, cumpriu sua tarefa até o último momento, impedindo sua morte. E, Luiz Carlos Prestes, porque esteve no comando de um dos movimentos mais importantes da História, a Coluna Prestes.

Palavras-chave: Olga Benário Prestes; DIP; Era Vargas.

Em 1932 lançou o “Manifesto Comunista”, com ideais sociais, políticos e econômicos. Foi um líder seguido por vários militantes do Partido Comunista, incluindo Olga Benário, sua mulher. Dessa forma, procura-se explorar várias particularidades da Era Vargas, da atuação do DIP e do contexto carregado de preconceitos e ideologias totalitaristas. Olga e Prestes foram perseguidos por representarem tudo o que o governo de Getúlio desejava ver fora da vida política do país. Olga, além de militante, era mulher, judia e comunista.

INTRODUÇÃO

As novas concepções de ensino de História têm, como uma certeza, o fato de que ela deve ser estudada como um processo dinâmico transformador e não como um objeto estático, preso no passado e que não interfere como presente. É desse ponto de vista, que se delimitou o assunto, o recorte de estudo sobre um momento importante para o país, pois “história não é conta de soma de dois mais dois, e historiador nada tem de futurologista”, é preciso considerar que “muitas características do passado insistem em continuar presentes, retornam e não desaparecem por efeito de decreto ou boa vontade”.

Tendo como referência essa observação é que a escolha da trajetória do casal Olga Benário Prestes e Luiz Carlos Prestes se justifica como recorte histórico desse trabalho detalhando

a Era Vargas, sobretudo a repressão do DIP, do ponto de vista do observador que tem necessidade de saber o desenrolar dos acontecimentos, de maneira fiel à verdade, o mais próximo possível. Para isso, o estudo de documentos históricos apresenta-se como ponte para a verdade.

Esse estudo possibilita estabelecer parâmetros consistentes de como se desenrolaram os eventos no passado recente do país. Levado por essa perspectiva, o leitor será capaz de analisar um dos períodos do governo do Presidente Vargas, tendo como foco como a imprensa e como as informações foram controladas e censuradas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, o DIP. A partir desse conhecimento, observar como o presidente perseguiu os movimentos oposicionistas, em especial, Luiz Carlos Prestes e Olga Benário.

Não há como negar que a Era Vargas, especialmente o Estado Novo são momentos da história do Brasil independente do ponto de vista, situação ou oposição, que provocou mudanças significativas com reflexos importantes no contexto atual.

Sob o pretexto de “expurgar” o país dos perigos aos quais estava exposto, sobretudo o “perigo vermelho”, isto é, os comunistas com uma visão mais socialista, mais voltada para as camadas mais baixas da população, em oposição ao governo voltado para as elites, Vargas executa um golpe militar e assume o poder.

O período foi marcado por violentos combates e levantes, estratégias que mais pareciam roteiros de filmes de espionagem, mas trata-se de um período político marcado tanto pela riqueza de ideologias e comportamentos dos grupos, preocupados

■ Educar FCE

em defendê-los pelas armas, se necessário, quanto pela tentativa de manutenção do poder pelas elites cafeeiras.

A Era Vargas foi marcada também pelo uso da propaganda, à maneira de Goebbels, nazista responsável pela divulgação e criação da humanidade. Getúlio incorporou esses ideais e, sobretudo, a maneira de agir da Führer, especialmente no antissemitismo, que teve em Olga Benário seu ícone mais importante.

Olga toma contato com Prestes quando este, residente em Moscou, fugido do regime, procurava estudar o socialismo mais intensamente, assumindo grande importância no comunismo internacional, e que em dado momento, decidiu ser necessário retornar ao Brasil, para continuar luta pelas mudanças.

O Departamento de Imprensa e Propaganda mantinha relações mais que amistosas com a Gestapo de Hitler, trocando informações

sobre os comunistas mais importantes, ainda que secretamente, pois o Brasil mantinha relações diplomáticas com os EUA.

Vargas, inteligentemente, os manteve longe da luta armada, pois esta era política enquanto que a dos trabalhadores era prática. Ele criou as leis, mas ao passar para a população operária como uma benesse do Estado, manteve-a, se não ao seu lado, pelo menos neutra.

Olga foi incumbida de proteger Prestes, missão dada pelo Comintern e para isso deveria viajar com ele, sob o disfarce de um casal em lua de mel, o que os levou ao casamento real. Olga cumpriu sua missão até o último instante com Prestes, defendendo sua vida contra a Polícia Política de Vargas.

Para a repressão aos opositores, Vargas utilizou o DIP com o fim de criar uma imagem de “salvador da sociedade” para si mesmo, pois no momento em que

o Estado tenta expurgar a sociedade dos comunistas, ele assume a condição de protetor desinteressado, enquanto que criava para os comunistas a imagem de “perigo vermelho”.

A relação conflituosa entre os comunistas e integralistas foi amplamente utilizada pelo governo para intensificar a propaganda negativa sobre os primeiros, criando notícias falsas sobre as atuações nos levantes, divulgando mortes inexistentes e ações violentas que não ocorreram.

Durante o período de clandestinidade, Olga foi responsável pela logística de proteção a Prestes. Com nomes falsos foi perseguida, inicialmente por ser a esposa, até que sua verdadeira identidade fosse descoberta com a ajuda de Gestapo, momento em que ganhou o mesmo status do marido.

A adoção do recorte visa desmistificar, ainda que de forma sucinta,

a imagem de “salvador da pátria”, atribuída a Vargas e de criminosos traidores, atribuídas a Olga e Prestes, pois uma observação mais atenta revela que todas são pessoas que cometeram

erros e acertaram em suas decisões.

Há que se observar ainda que o momento histórico foi de grande importância inclusive pela repressão, pois permite a sociedade atual

vigiar para que tais fatos não venham a se repetir, ainda que o Brasil tenha passado por outra situação semelhante.

O INTEGRALISMO E A DÉCADA DE 30

O Integralismo, a exemplo do fascismo e do nazismo, acreditava que o homem estava subordinado ao estado como parte dele, cujo slogan criado por Plínio Salgado: “O integralista é o soldado de Deus e da Pátria. O homem-novo que vai construir uma nova nação”. Com esse slogan, os integralistas disseminavam, ainda que negassem, o mesmo sentimento presente na Alemanha de Hitler.

Com características antissemitas, o movimento fez parte dos partidos fascistas que surgiram na Europa e na América Latina, no início do século. Roney Cytrynowicz apud Revista Histórica:



Entre as ideias que ele (o integralismo) propaga destacam-se a negação da democracia, do pluralismo político e das eleições, o controle absoluto do Estado sobre a sociedade, a eliminação da diferença ideológica e da oposição, o preconceito e o racismo, a defesa de um nacionalismo radical e de um partido único de massa, o culto à liderança única, o repúdio ao liberalismo, ao socialismo e ao comunismo, e a crença no ideal corporativo.



Getúlio aproveitou-se das divergências de opiniões entre eles e os comunistas da Aliança Nacional Libertadora – ANL, para atacar e consolidar, na mente do povo, a “ameaça

vermelha”. O integralismo nas suas fileiras, membros importantes da elite de São Paulo, sob a direção de Plínio Salgado, além do alto clero e do comando militar.

Fausto coloca que:



Os integralistas baseavam seu movimento em temas conservadores, como a família, a tradição do país, a Igreja Católica. Os comunistas apelavam para concepções e programas que eram revolucionários, em sua origem: a luta de classes, a crítica às religiões e aos preconceitos, a emancipação nacional obtida através da luta contra o imperialismo e a reforma agrária. Essas diferenças eram mais do que suficientes para produzir o antagonismo

■ Educar FCE

entre os dois movimentos [...] o fascismo de um lado e o comunismo de outro.

Vargas aproveitava os choques entre os dois

movimentos ideológicos, sempre violentos, e usando do Departamento de Imprensa e propaganda – DIP procurou ressaltar o perigo que os comunistas representavam

para a segurança nacional, sempre voltado para a perseguição a Luiz Carlos Prestes.

VARGAS E A CONSTITUCIONALISTA DE 1932

Vargas foi empossado no governo pela junta militar que retirou da presidência Washington Luís e, uma vez no poder, não respeitou a autonomia prometida aos estados, especialmente para São Paulo, nomeando um interventor cuja função principal era “governar” o estado e implementar o autoritarismo federal, enquanto que pairavam dúvidas sobre a convocação de eleições e sobre a tentativa de controle sobre os tenentes simpatizantes do movimento comunista.

Getúlio nomeou o paulista Pedro de Toledo, que não era um nome de prestígio em face do seu passado político, descontentando a elite paulista que “defendia a constitucionalização do

país, a partir dos princípios da democracia liberal” .

Dois partidos, o PRP e o PD, distintos no cotidiano uniram-se formando a Frente Única Paulista que, após o rompimento da Frente Única Gaúcha com Vargas, acelerando os preparativos para a revolução.

Em 9 de julho de 1932, iniciou-se a Revolução Constitucionalista, que inicialmente contava com o apoio de Minas e do Rio Grande do Sul, além do Mato Grosso. Destes estados, apenas o Mato Grosso cedeu algumas centenas de homens sob o comando do general Bertoldo Klinger que assumiu a articulação militar em 12 de julho.

No entanto, o apoio

prometido pelos outros dois estados não se consolidou, pois o interventor gaúcho decidiu aliar-se à Getúlio e enviou suas tropas contra São Paulo. Fausto constata que:

[...] as elites regionais do Rio Grande do Sul e de Minas não se dispunham a correr o risco de enfrentar, pelas armas, um governo que haviam ajudado a colocar no poder [...] São Paulo ficou praticamente sozinho, contanto, sobretudo com a Força Pública e uma intensa mobilização popular para enfrentar as forças federais. O movimento de 32 uniu diferentes setores sociais, da cafeicultura à classe média, passando pelos industriais.

A superioridade militar do governo era inegável,

pois somente no setor Sul, a proporção era mais que dois soldados federais para cada paulista, além de contarem com munição suficiente, enquanto que São Paulo manteve a luta por três meses, ainda que suas munições tenham chegado ao fim. Fato curioso foi o engodo a que foram submetidos os soldados inimigos, pois com o fim dos armamentos, os paulistas fizeram “matracas” que simulavam o som das metralhadoras e com elas, conseguiram mantê-los afastados por mais tempo.

Ainda que derrotados os paulistas, esse levante custou caro ao governo

Vargas, pois provocou sérias consequências nos seus projetos de totalitarismo, conforme coloca Fausto:

A guerra paulista teve um lado voltado para o passado e outro para o futuro. A bandeira da constitucionalização abrigou tanto os que esperavam retroceder às formas oligárquicas de poder como os que pretendiam estabelecer uma democracia liberal no país. O movimento trouxe consequências importantes. Embora vitorioso, o governo percebeu mais claramente a impossibilidade de ignorar a elite paulista. Os derrotados,

por sua vez, compreenderam que teriam de estabelecer algum tipo de compromisso com o poder central.

Aqueles que observam superficialmente esse movimento concluem duas possíveis situações: a primeira, que o movimento teria sido resultado de circunstâncias fortuitas, e a segunda, de que teria sido revanchismo. Entretanto, nem uma, nem outra: a revolução de 32 foi um ato planejado e elaborado pelo PRP que visava a retomada do poder do qual haviam sido retirados ilegalmente, pelo golpe militar.

O PROCESSO POLÍTICO

“O governo provisório decidiu constitucionalizar o país, realizando eleições para a Assembleia Nacional Constituinte”. Os tenentistas, mais ligados à classe operária conseguiram resultados pouco expressivos. A constituição foi promulgada em 14 de

julho de 1934, com fortes influências da homônima de Weimar, na Alemanha.

Apesar da derrota, a Revolução de 32 forçou o governo federal a repensar sua ideia de totalitarismo e seu resultado mais objetivo foi a Constituição de 1934 que

trazia avanços incorporados à CLT com a restrição a qualquer diferença salarial que tivesse como origem o sexo, idade, nacionalidade ou estado civil. Estabeleceu também o salário mínimo, o descanso semanal, férias remuneradas e indenização

■ Educar FCE

por dispensa sem justa causa, além de estabelecer o ensino obrigatório.

Nesse cenário, a classe trabalhadora, que não tenha participação efetiva no poder, recebia como “dádiva” garantias legais de trabalho, uma igualdade

de oportunidades que o liberalismo prometera, mas não cumprira. Essa conjuntura não os livrou do desemprego e do empobrecimento.

Assim, o Estado assumiu a função de estruturar e organizar a nação, pois o autoritarismo

é uma característica no contexto político brasileiro. A dificuldade de organizar as classes abriu espaço para o totalitarismo da Era Vargas, que defenderia, ao menos na tese proposta por Getúlio e seus comandados, o país contra os conflitos sociais.

A ANL

“O governo provisório decidiu constitucionalizar o país, realizando eleições para a Assembleia Nacional Constituinte”. Os tenentistas, mais ligados à classe operária conseguiram resultados pouco expressivos. A constituição foi promulgada em 14 de

julho de 1934, com fortes influências da homônima de Weimar, na Alemanha.

Apesar da derrota, a Revolução de 32 forçou o governo federal a repensar sua ideia de totalitarismo e seu resultado mais objetivo foi a Constituição de 1934 que

trazia avanços incorporados à CLT com a restrição a qualquer diferença salarial que tivesse como origem o sexo, idade, nacionalidade ou estado civil. Estabeleceu também o salário mínimo, o descanso semanal, férias remuneradas e indenização

O PLANO COHEN

Para dar início ao golpe definitivo com o qual assumiria definitivamente, o governo Vargas precisava de um pretexto e esse surgiu sob o codinome de Plano Cohen. Acreditam os historiadores que em face das motivações existentes, se não houvesse

um plano Cohen, certamente o governa trataria de criar um de acordo com as suas necessidades.

Um oficial integralista, o capitão Olímpio Mourão Filho teria sido flagrado datilografando ainda no quartel, um plano de insurgência

comunista, cujo autor seria um judeu chamado Cohen, um possível pseudônimo para Bela Khum, comunista húngaro. Esse texto era aparentemente uma obra de ficção a ser publicada no jornal integralista, convocando massacres,

saques e depredações e que foi transformado em “realidade” pelo governo, com ampla divulgação na Hora do Brasil e nos jornais estatais.

Seus efeitos fizeram-se sentir com o congresso aprovando um estado de guerra e suspensão das garantias do cidadão por noventa dias. Getúlio, aproveitando-

se da situação anunciou “que a situação política não comportava eleições sendo necessário dissolver a Câmara e o Senado” .

Dessa forma, estava pronto o cenário de caos e desordem política necessária para a implantação dos planos dos getulistas de assumir de maneira definitiva a direção do país. O totalitarismo construído

por Vargas desde o início do seu governo, consolidava-se, apoiado em informações falsas ou deturpadas a bem da situação.

Sob esses efeitos, Getúlio e a cúpula militar decidiram antecipar o golpe militar que daria início ao Estado Novo.

O ESTADO NOVO

“O Estado Novo foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações. O movimento popular e os comunistas tinham sido abatidos e não poderiam reagir; a classe dominante aceitava o golpe como coisa inevitável e até benéfica” .

A Carta de 1937 continha muitas disposições superficiais e transitórias que possibilitaram ao presidente o domínio total do país com poderes que o autorizava vetar ou não os governadores, dissolver as instituições legislativas

ou aposentar funcionários públicos “a bem do serviço público” .

Importante passo para a centralização do poder e domínio da opinião pública foi a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP, que encampou a repressão aos meios de divulgação da época, incluindo a literatura social e política. “O DIP foi, antes de um departamento ligado à propaganda, um órgão de censura que proibiu a divulgação de informações nocivas ao sistema, além de dirigir o programa A Hora do

Brasil, como instrumento de propaganda das obras do governo” .

O Estado Novo, quando se refere à repressão, foi um período negro, usando de todas as ferramentas para torturar, prosseguir e prender, além de forçar ao exílio os “indesejáveis ao sistema”, como o poeta Cassiano Ricardo, Azevedo do Amaral e Almir de Andrade.

A intolerância aos comunistas, constantemente referidos como “ameaça vermelha”, foi duramente reprimida pela Polícia Secreta,

■ Educar FCE

chefiada por Filinto Müller, que perseguiu incansavelmente Olga e Prestes. Qualquer oposição era reprimida com o uso da tortura, violência e assassinatos, a exemplo do Jornal O Estado de São Paulo, da mesma maneira que os regimes totalitários dos governos europeus.

O DIP controlava toda a imprensa, destinando um censor para cada periódico. Tais funcionários subornavam os profissionais de imprensa para seus fins e fecharam aqueles que se recusavam a colaborar com o regime. Muitos profissionais ficaram ricos à custa da censura.

Pelas suas funções, o

DIP acabou se tornando um superministério e segundo o Arquivo Público Mineiro – APM, cabia ao DIP:

[...] coordenar, orientar e centralizar a propaganda interna e externa, fazer censura ao teatro, cinema e funções esportivas e recreativas, organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições, concertos, conferências e dirigir o programa de radiodifusão oficial do governo Vargas. Vários estados possuíam órgãos filiados ao DIP, os chamados „Deips”. Essa estrutura altamente centralizada permitia ao governo exercer

o controle da informação,

assegurando-lhe o domínio da vida cultural do país.

Dessa forma, coube ao DIP a perseguição, repressão e caça aos comunistas, através da censura e do controle dos meios de divulgação de notícias, e a caça aos mais proeminentes membros do PC e maiores opositores do Governo Vargas, Luiz Carlos Prestes e, em especial, Olga Benário que canalizou todo o antissemitismo do Governo Vargas, representando uma ameaça de tamanho porte que justificou o uso de todo o aparato policial na sua busca.

O PARTIDO COMUNISTA

Para dar início ao golpe definitivo com o qual assumiria definitivamente, o governo Vargas precisava de um pretexto e esse surgiu sob o codinome de Plano Cohen. Acreditam os historiadores que em face das motivações existentes, se não houvesse

um plano Cohen, certamente o governa trataria de criar um de acordo com as suas necessidades.

Um oficial integralista, o capitão Olímpio Mourão Filho teria sido flagrado datilografando ainda no quartel, um plano de insurgência

comunista, cujo autor seria um judeu chamado Cohen, um possível pseudônimo para Bela Khum, comunista húngaro. Esse texto era aparentemente uma obra de ficção a ser publicada no jornal integralista, convocando massacres,

O grau de estruturação do partido na Europa era comparado ao de um Estado constituído. Com centenas de milhares de militantes”, o partido mantinha uma organização capaz de manter editoras de livros nas grandes cidades e publicava revistas semanais e jornais diários, que superavam as tiragens oficiais. O partido dispunha ainda de correio próprio, divisões de espionagem política e industrial, além de gráficas destinadas à produção de documentos falsos.

“Duas divisões, entretanto, mereciam especial atenção por parte da direção do Partido e do Comintern: a responsável pelo enfrentamento com o Partido Social Democrata e aquela que supervisionava a atuação da Juventude Comunista” .

Por volta de 1932, Olga tomou contato com a história da Coluna Prestes e das façanhas de um tenente de quase 30 anos que levava nos ombros as divisas de general revolucionário. Entretanto,

como Prado Junior e Nelson Werneck Sodré apud Bernardi colocam que a ideologia que suspirava o movimento militar de Prestes estava longe de ser operária ou popular, mas era:

[...] pequeno-burguesa, reformista, tendo como principal objetivo a moralização do país através do voto secreto, o ensino público obrigatório, da seriedade administrativa e, principalmente, da derrubada das oligarquias que havia anos elegiam presidentes que representavam seus interesses.

A partir desse contato, o destino se encarregaria de unir os dois revolucionários e transformá-los em símbolos da operação à ditadura do governo Vargas. Nesse contexto, Prestes fica conhecido como “Cavaleiro da Esperança”, tornando-se um personagem idealizado e idolatrado pelos companheiros, “quase mítico da esquerda brasileira e na história do Brasil” .

Prestes chegou a Moscou em novembro de 1931, e sua família, alguns dias após, pois por precaução, eles

se dividiram e embarcaram em navios diferentes, a mãe e os irmãos embarcaram com sobrenome “maldito” Prestes, e viram sua cabine invadida por policiais em busca de Luiz Carlos, que estava em outro navio com passaportes falsos, como um pintor paraguaio. Essa estratégia permitiu que ele chegasse a salvo, no seu destino, Moscou.

Ao chegar à sede do Comintern, Olga foi recebida pelo secretário e informada de que “um dos mais corajosos comunistas que conhecemos deseja retornar ao seu país. [...]. Aceitamos, mas impusemos uma condição: o Comintern, cuidará da sua segurança pessoal” .

Com essas palavras, Olga recebeu a missão que mudaria sua vida, a de escoltar Luiz Carlos Prestes, de volta ao Brasil, como sua chefe de segurança e como tal, tinha a incumbência de organizar a logística que traria de volta ao país, o mais importante membro do PC Brasileiro, com quem partilharia as agruras

e as perseguições políticas e getulistas.

Entretanto, o regresso exigiu todo treinamento logístico da guarda-costas, conforme coloca Bernardi:

A suspeita que Prestes estaria retornando ao Brasil fez com que Getúlio Vargas mobilizasse seu aparato policial para impedir o regresso do líder opositor. Conscientes da dificuldade de cruzar as fronteiras brasileiras, Olga e Prestes planejaram um itinerário longo, porém seguro.

A dupla parte para Helsinque, na Finlândia, de lá para Estocolmo na Suécia, em seguida para Amsterdã, onde deveriam ser auxiliados por um contato local que não apareceu, então eles decidem seguir para Bruxelas. Sem conseguir os documentos necessários para seguir em frente, complicados pelo fato de as fotos de Olga serem divulgadas pela Europa, ela decide seguir com passaportes falsificados grosseiramente para Paris.

Morais relata com

clareza o momento do casal.

Como a logística de viagem estava a seu cargo, foi ela quem resolveu que tomariam um trem até Paris, a última escala planejada do périplo europeu. A partir dessa cidade utilizaria a fachada criada pelo Comintern para que chegassem incólumes ao Brasil; Prestes e Olga viajariam como um jovem e rico casal em lua-de-mel e, portanto, deviam se comportar como tal. Como primeira medida nesse sentido, escolheram um hotel luxuoso, o Grand Hotel du Louvre, uma majestosa construção de seis andares no fim do século XIX, com janelas inspiradas em pórticos romanos, plantada na praça do Palais Royal, em frente ao teatro da Comédie Française, no coração de Paris.

Finalmente, o contato apareceu em Paris, onde conseguiu pôr em prática a estratégia pela qual o Comintern optou, que era de ambos viajarem como um casal de ricos negociantes portugueses. Para tanto, em

março de 1935, compraram roupas elegantes, a fim de compor a personagem. Eles seriam um jovem casal em lua de mel. Antes de chegar a Nova York, eles já estavam casados.

A farsa obrigava, em determinados momentos, a demonstrar certas intimidades, a qual Prestes não estava habituado, pois apesar de contar com 37 anos e um passado histórico importante, jamais estivera com uma mulher, mas todas as circunstâncias favoreciam o entendimento entre ambos, de modo que, o papel for interpretado na vida real. Nos EUA passaram a lua de mel e seguiram para Santiago, Buenos Aires e Montevideo.

Prevedendo que a polícia de Vargas estivesse de olho nos aeroportos decidiram comprar os dois únicos lugares existentes em um avião do correio que deveria parar em São Sebastião, mas fizera uma escola que não programada em Florianópolis. Por segurança, decidiram vir por terra até o Rio de Janeiro.

O LEVANTE DE 35

A feroz repressão de Getúlio Vargas contra os comunistas não a assustava, nem a necessidade de voltar à clandestinidade que conhecia desde garota. Tinha convicção de que qualquer sacrifício era válido para atingir o fim que tanto desejava, uma sociedade igualitária, socialista.

O sucesso da ANL aumentou conseqüentemente a repressão. Sua capacidade de mobilizar grandes massas era temida e o pretexto que o presidente precisava para desencadear uma perseguição sem limites contra os comunistas viria antes que o governo planejava. A aliança do Rio de Janeiro promoveu uma passeata até os integralistas, da qual resultou a morte do operário Leonardo Candu, que deu origem a uma greve geral.

Após esse “incidente” a ANL promoveu uma manifestação que reuniu milhares de pessoas, na qual seria lido um manifesto de Prestes “vindo de Paris ou Moscou”. O jornal A Plateia

de São Paulo, com a integral do manifesto foi distribuído e muito disputado pelos participantes. “O manifesto era, sob medida, o pretexto de que Vargas necessitava”.

A máquina do DIP funcionou com a eficiência habitual, pois usou dos meios de divulgação de informações para alimentar o ódio da população aos comunistas, segundo o princípio que Goebbels usaria durante a ascensão de Hitler ao poder, qual seja, de repetir uma mentira, vezes suficientes para ela se tornar uma verdade. Dessa forma, notícias foram distribuídas com a finalidade de aumentar o medo e a repulsa contra a “ameaça vermelha”.

Com o objetivo de alimentar a histeria anticomunista que tomava setores da sociedade brasileira, o governo passou a divulgar a notícia de que os revoltosos de 1935 teriam, durante o levante dos quartéis matado oficiais legalistas que dormiam na madrugada da

insurreição. Prestes também comentou esse episódio depois: “É preciso esclarecer, mais uma vez, que nenhum soldado o oficial do Exército morreu dormindo durante o levante. Trata-se de grosseira mistificação anticomunista”.

O levante de 35 pode ter surpreendido a sociedade, mas não ao governo Vargas, pois a polícia de Getúlio seguia e monitorava os aliancistas e os comunistas e conhecia os planos dos revoltosos. O sistema repressivo foi tão intenso, que foi criada uma prisão móvel, para suportar tantas prisões, muitas delas arbitrárias no navio D. Pedro I. Vargas decretou Estado de Sítio, suspendeu direitos individuais e perseguiu comunistas e simpatizantes em todo o país.

Ficava claro que a resposta do governo era cada vez mais agressiva, tanto quanto era a oposição ao seu regime, sempre com a liderança de Filinto Müller.

A REPRESSÃO DE FILINTO MÜLLER

Cabe uma breve análise desse personagem, íntimo de Vargas, com quem conversava constantemente acerca dos progressos em prender o casal Olga e Prestes, enquanto chefiava a Polícia Política de Vargas e comandava o sistema repressivo do governo, com poderes extraordinários, especialmente após o levante de 35.

A respeito da atuação e da relação deste com o Presidente, Bernardi destaca que o chefe de polícia:

Tinha a agentes infiltrados em todas as repartições e gabinetes do governo e, cada semana, os jornais noticiavam mais verbas de milhares de contos de réis para o “combate à subversão”. Mais do que chefe de polícia, o Filinto Müller era um pouco ministro da Guerra, um pouco ministro da informação. Participava das reuniões do gabinete e despachava pessoalmente com Getúlio Vargas. Com homens, dinheiro e informações nas mãos, só o próprio Vargas reunia mais poderes que ele .

Detalhe interessante a ser destacado é que o chefe de polícia se recusou a estar presente na chegada do seu ex-comandante à delegacia, talvez por ter sido Prestes quem o promovera a major das forças revolucionárias por “bravura, inteligência e capacidade de comando”, durante a famosa Coluna Prestes, acontecidas anos antes, mas foi também aquele que o expulsou da mesma campanha, dias depois, em desonra.

Bernardi reflete essa opinião:

[...] havia, na verdade, dois Filinto Müller perseguindo prestes. Um era o temido e onipotente chefe de polícia da ditadura, que após a insurreição de 1935 passou a ter uma importância e um poder extraordinários [...] o outro era o oficial da Coluna Prestes à procura do antigo chefe para um acerto de contas .

Os motivos que levaram a sua exclusão do quadro e a emissão de um boletim revolucionário com acusações desabonadoras, residem no fato escrever uma carta

aos seus superiores, alegando ir à Assunção no Paraguai visitar a família, enquanto enviava outra aos seus subordinados, propondo deserção coletiva. Quando Prestes tomou conhecimento das duas mensagens, Filinto havia fugido com 100 mil réis dos caixas da campanha rebelde.

Dessa forma, prender Prestes tenha um único objetivo, o de caçar aquele que o humilha 11 anos antes. As acusações de Prestes no comunicado de exclusão (covarde, desertor e indigno), ainda pesavam sobre os sentimentos por seu antigo chefe, ainda que verdadeiras.

Morais procura mostrar a relação de respeito e ódio nutrida por Filinto para com seu antigo comandante, colocando que:

A única autoridade que não teve coragem de enfrentar Prestes cara a cara foi Filinto Müller. O chefe da polícia chegou cedo a seu escritório, espiou por uma fresta para dentro da sala onde Prestes era interrogado por seus principais subordinados, mas não quis ser visto por ele .

A PRISÃO DO CASAL

Prestes e Olga foram presos após 1936, pouco antes do golpe de 1937 e durante a prisão ela cumpriu até o fim o papel destinado a ela pelo Comintern. Eles foram presos em uma “das maiores operações repressivas da história do Rio (...) foram capturados no Meyer, (...) no dia 5 de março de 1936” .

Durante a prisão, Galvão, carcereiro e comandado de Filinto, ordenou que os soldados entrassem atirando, mas, coloca Moraes:

O gesto inesperado deixou-os paralisados. Talvez por ser mulher, talvez por ter gritado com tanta energia, a verdade é que, se houve oportunidade para levar Prestes morto, ela não tinha sido aproveitada. Galvão chegou à porta e disparou seu revólver para o alto - e segundos depois

toda a rua Honório estava tomada por um exército de policiais encharcados .

Na rua, no momento de levá-lo a delegacia, quiseram separá-los, mas Olga agarrou-se a ele evitando, pois ela tinha certeza que Prestes não chegaria vivo. Dentro do carro, ela teve que ir sentada no colo do marido, pela quantidade de guardas que os acompanharam.

Bernardi coloca que “a verdadeira identidade não tinha sido revelada, confundida com o nome que adotara ao viajar com Prestes ao Brasil” . Entretanto, a embaixada brasileira em Berlim tinha excelentes relações com o Brasil e a Gestapo, após consultar aproximadamente 60.000 fichas, estabeleceu sua verdadeira identidade, Olga Benário, agente comunista da III Internacional “deveras eficiente, de grande inteligência e

coragem” .

Nesse contexto, desenha-se o mais repugnante desrespeito às leis que entre tantas, o governo Vargas deixou de lado, desde a sua transferência para a casa de detenção, onde fez contato com outros comunistas detidos, entre eles intelectuais, militantes e outros companheiros que participaram ou eram simpatizantes, em número superior a 7.000, na maior perseguição ideológica do Estado Novo. Constavam, entre eles, Graciliano Ramos.

Sem tornar conhecimento da gravidez de Olga que esperava uma menina, Prestes assumiu sozinho toda a culpa pelo levante, com a intenção de que os demais fossem libertados, inclusive sua esposa.

A DEPORTAÇÃO DE OLGA

A constituição brasileira vigente na época expressava claramente que uma mulher, ainda que estrangeira, grávida de pai brasileiro, teria o direito de dar à luz no Brasil. Mas respeitar a constituição não era um dos pontos fortes de um governo antissemita, como Vargas.

Bernardi comenta o episódio da expulsão, referindo-se ao ilustre Fernando Morais: “a constituição lhe assegurava o direito de permanecer no país, já que estava para dar à luz o filho de um brasileiro, mas não faltaram juristas a teorizar sobre o acerto da decisão de Vargas e Filinto Müller de expulsá-la do Brasil” .

A ilegalidade de expulsão era evidente diante da inexistência de um pedido formal de extradição por parte da Alemanha de Hitler. Fica evidente que a extradição

de Olga era mais que um ato de justiça, era um ato de desprezo pela sua condição médica, além de configurar uma perseguição ao que ela representava: uma judia, objeto de perseguição da Gestapo de Hitler, e grávida do Cavaleiro da Esperança, ícone da oposição comunista ao poder ilegalmente constituído.

De nada adiantaram as reações contrárias desencadeadas pela decisão de Vargas, no Brasil, nos portos europeus, nem a companhia internacional promovida pela mãe de Luiz Carlos Prestes e sua irmã Ligia, contra a repressão do governo. Telegramas de personalidades pediam a libertação de Prestes, inclusive do ditador cubano Fulgêncio Batista. De nada adiantaram também as ações dos advogados na tentativa de libertá-lo usando a lei.

Esse contexto fez

com que Filinto Müller se arme de precauções a fim de assegurar a deportação de Olga. As constantes comunicações entre a Polícia de Vargas e a Gestapo, possibilitaram o envio de um navio nazista direto para a Alemanha evitando portos europeus. A Corte Suprema, manipulada pelo ditador Vargas, negou todos os recursos dos dois advogados de Olga.

Ciente do navio “ideal” pretendido por Filinto, Heitor Lima, advogado dela, escreve à mulher do presidente, tentando demonstrar o estado de saúde delicado, que exigia a viagem de primeira classe com cuidados especiais. Sem resultados, Olga é embarcada no La Coruña, “sem acusação – pois não havia no processo uma única imputação de qualquer delito que ela tenha cometido no Brasil” .

OLGA: UM TROFÉU PARA VARGAS

O gesto de Vargas somente pode ser compreendido se considerarmos que Olga simbolizava, ao mesmo tempo, uma ameaça e um troféu para seu governo. Ela é comunista, estrangeira, judia, condições que a colocam como alvo de violência e rejeição. Como agravante, Olga é mulher e esposa de Prestes. Simboliza, portanto, um amálgama de crenças, posturas e valores que Vargas quer expurgar. O golpe que efetivaria o Estado Novo só viria em 1937, mas sua mentalidade já direcionava as ações do governo.

Olga Benário foi perseguida pela repressão do governo Vargas, menos pelas suas ações como ativista política, ou pelas consequências dos seus atos e da sua missão no Brasil, que era proteger com a vida seu esposo, mas, sobretudo, por agregar em um único símbolo todos os mitos constituídos pelo DIP, na

constituição do Estado Novo, necessários a manutenção de Getúlio no poder.

Esses mitos funcionavam como válvula de visão para os anseios do povo, bem como “desvio” das atenções enquanto as elites comunistas e integralistas se digladiavam, manipulados para suportar uma ditadura militar. Era necessário eliminar o mito sem torná-lo um mártir, daí a deportação.

O pesquisador Marcos Chor Maio apud Bernardi, reflete sobre como o mito da conspiração judaico-comunista serviu de motivo para o surgimento do Estado Novo. Ele coloca que:

[...] a presença de comunistas judeus vinculados a III Internacional Comunista (não apenas Olga, mas também o grupo de estrangeiros destacado pelo Comintern) para fazer a revolução comunista no Brasil reforça essa associação “estrangeiro, judeu e comunista”. Essa

trilogia, tratada a origem de todo o mal, justificava a necessidade do aparelho de controle e repressão do Estado, caracterizado, essencialmente, pela utilização do terror, da tortura e da arbitrariedade .

O governo Vargas, através do DIP, DASP e da Polícia do Governo, fez uso eficiente do medo e da censura como instrumento de controle da população. O medo dos comunistas e as verdades manipuladas no interesse do ditador.

Olga incorporava todo o mito antissemita de um governo preocupado com a purificação da raça brasileira, para esconder sua verdadeira motivação: o poder. A era Vargas é marcada pela oposição entre o “perigo vermelho” e a pátria “amarela”, e entre eles o “perigo semita” a ser expurgado a “bem do povo brasileiro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vargas, em princípio, demonstrou uma estratégia militar na condução do seu governo, pois enquanto manipulava, através do DIP, as informações e criava um medo irracional do comunismo, aproveitava os espólios de sucessivos levantes mal-acabados para os revoltosos, semeando uma propaganda de “ódio” e de salvação.

Nesse processo, percebe-se a inteligência do presidente quando manipula as massas de trabalhadores, com leis que garantiam alguns direitos, mas não o acesso ao poder. Tratando-os como um problema social, oferecia benesses para mantê-los longe da luta armada, sem apoiar nenhum dos lados quando não defendia seu regime.

Vargas aproveitou-se da pré-disposição existente contra os comunistas e, novamente com o apoio do DIP, colocou os integralistas

como os defensores da nação quando estes representavam o fascismo europeu, com todos os seus defeitos. Nesse cenário, Olga foi um troféu contra tudo o que a extrema-direita lutava ou desprezava: era mulher, judia e comunista.

Estabelecendo o caos social e político, Vargas surge como o grande herói e salvador, pois ao expurgar os inimigos da sociedade, o Estado autoritário se atribui uma missão salvadora, rearranjando os poderes e sacrificando os culpados. Assim, Olga e Prestes serviram de instrumento, ainda que não o desejassem, para a consolidação do poder de Vargas e seu estado totalitário.

Acreditamos que o passado não pode ser interpretado tal qual aconteceu, ele só pode ser reconstruído se contextualizarmos, utilizarmos recortes necessários para compreender e problematizar

a temporalidade de cada sociedade em seu tempo.

Trazer à luz da contemporaneidade a trajetória de Olga Benário Prestes possibilita entender a força da atuação feminina fora do espaço doméstico, o que identifica a não passividade deste gênero na história diante da luta contra a exploração e opressão das classes dominantes.

Olga Benário Prestes foi uma das mulheres comunistas que conseguiu destacar-se na história brasileira, num primeiro momento, como mulher do “Cavaleiro da Esperança” e depois, no decorrer da história, foi lhe conferida a devida importância além da missão inicial de trazer clandestinamente e em segurança Luiz Carlos Prestes ao Brasil que estava encarregado pela Intentona Comunista de desenvolver no País um levante armado para estabelecer um governo

revolucionário.

Atualmente, observa-se na população em geral uma perda de senso crítico e do exercício político, além de uma alienação progressiva acompanhada de uma desvalorização da própria cultura em detrimento de outras. Portanto, esta análise sobre Olga e o Estado Novo poderá servir

de instrumento para a prática de um olhar crítico sobre as instituições, de um passado não tão distante da realidade de nosso tempo, e que poderá mudar sua forma de interpretar as atitudes políticas atuais. Bittencourt propõe que um dos objetos da história é entender as organizações, temporal e espacial, das

sociedades a partir de análise dos processos de mudanças e permanências. É nesse processo que o homem político atua sendo agente constante de transformação, que participa ativamente e coletivamente para a construção de uma sociedade, um Estado, uma Nação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. De Vargas a Lula: caminhos e descaminhos da legislação trabalhista no Brasil. Revista Pegada, n. 7, n. 283, nov. 2006.

BENARDI, Carla Mesquita Piazzzi. Olga Benário. Coleção Caros Amigos: Rebeldes Brasileiros – Homens e mulheres que desafiaram o poder, São Paulo, v. 1. Fascículo 11. 2000.

BITENCOURT, Circe Maria F. (org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

CARNEIRO. Márcia Regina da Silva Ramos et all. Dossiê: O integralismo ontem e hoje. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 61, out. 2010.

CONY, Carlos Heitor. Quem matou Vargas: 1954, uma tragédia brasileira. 3ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.

FAUSTO. Boris. História do Brasil. 6. ed. Coleção Didática. Vol. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 1999.

KARNAL, Leandro. et all. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. Leandro Karnal (org.) - 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAIS, Fernando. Olga. São Paulo: Companhia das Letras: 2008.

ONIKOV, L. & SHISHLIN, N. Breve diccionario político. Trad. O. Razánov. Moscú: Editorial Progreso, 1983.

PELEGRINI, Marco César. DIAS, Adriana Machado. GRINBERG. Keila. Vontade de saber história. 9º ano - Coleção Vontade de Saber. 1ª. ed. - São Paulo: FTD, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DO BRINQUEDO PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FABIANA C. CARVALHO

Professora de Educação Física na Rede de Educação Infantil. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ludopedagogia.

Destacar a importância e os benefícios do Lúdico e do Brinquedo para a formação e desenvolvimento da criança de quatro a seis anos na Educação Infantil foi o objetivo central deste trabalho, tendo como metodologia, além da pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de campo através de entrevistas compostas de três questões básicas e abertas sobre a concepção e prática pedagógica de quinze professores de Educação Física das

cidades de Araçatuba, Birigui, Brauna, Buritama, Glicério e Penápolis. O estudo demonstrou uma diversidade grande de entendimento acerca do lúdico, dificuldade dos entrevistados em relacionar sua prática com os aspectos lúdicos e que o lúdico poderia ser mais valorizado se houvesse uma mudança na prática do professor e da Escola através de propostas realmente postas em prática pelo seu Projeto Pedagógico.



Palavras-chave: Lúdico; Brinquedo; Prática Pedagógica em Educação Física.

INTRODUÇÃO

O tema “A importância do lúdico e do brinquedo para as crianças do ensino infantil” foi escolhido devido à realidade que está ocorrendo nas escolas, onde os professores estão esquecendo da importância das atividades lúdicas e dos brinquedos que devem ser construído pela criança através da imaginação, com essas atividades lúdicas e a

construção do brinquedo a criança adquirir um conhecimento mais evoluído do que se ela estivesse em uma sala de aula. Hoje esse espaço lúdico está sendo diminuído dentro da escola e principalmente no dia a dia das crianças, já não vemos mais crianças como antigamente, construindo seus carrinhos de caixas de sapato, bonecas feitas de pano, essas construções

estão acabando e isso é muito preocupante.

Objetivamos transmitir para todos os leitores, que todas as atividades lúdicas e os brinquedos são uma forma de aprender brincando, podendo assim trabalhar o desenvolvimento da criança, através desses conceitos as crianças aprende cada vez mais e consegue desenvolver seu raciocínio mais rápido.

O LÚDICO E A LUDICIDADE

O lúdico tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimento e a ludicidade seria a qualidade de ser lúdico, os dois tem uma grande importância no desenvolvimento da criança, eles transmitem para criança o prazer de brincar. Um dos itens mais importante existente no lúdico é que através da brincadeira a criança aprende brincando, para que isso ocorra o professor precisa

explorar experimentar, perguntar, colecionar, o conteúdo desenvolvido na atividade, através disso a criança aprende depressa e exibi suas habilidades dentro das brincadeiras. Podemos considerar que o lúdico é uma necessidade da personalidade do corpo e da mente, é através das atividades lúdicas que ocorrem as alterações do crescimento, sendo a partir daí que os

indivíduos arriscam e ousam experimentar o prazer. O assunto que iremos abordar é relacionado ao grande problema existente nas escolas, a grande importância que faz a existência dos jogos brinquedos e o lúdico na vida e na evolução da criança para seu futuro como ser humano.

Segundo Marcellino (2003, pag. 22), “o lúdico privilegia a criatividade, a

inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta-se regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados; abre novos caminhos, vislumbra-se, outros possíveis.”

Assim, concordando com Marcellino (2003), o lúdico é a própria invenção da criança, fazendo com que ela sinta prazer em brincar e constrói sua criatividade através de sua imaginação, sem depender de regras.

O lúdico faz com que a criança tenha liberdade de construir seu espaço através das brincadeiras e da construção dos brinquedos, construídos pela própria criança, fazendo assim ela aprender a alcançar uma formação mais criativa do homem, a cultura está diminuindo cada vez mais e a educação não está tomando suas providências.

Em Freire (1997, pag. 13), vemos que:



Existe um risco e vasto

mundo de cultura infantil repleto de movimento, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1º grau (atual Ensino Fundamental), a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a educação física, enquanto disciplina do currículo infantil, leva isso em conta.



De acordo com Freire (1997), existem vários jogos e brincadeiras existentes na infância e na fantasia das crianças, só que nem sempre são valorizadas pelas escolas. As escolas de 1ª a 4ª série sabem da importância que a brincadeira tem em relação a criança, mas nem por isso se importam em transformar em disciplina, sabendo que a maior especialidade da criança é brincar. A Educação Física como uma disciplina deveria abordar esses conceitos, mas também não leva em conta.

O mundo da cultura

cada vez mais está sendo esquecidos pelas crianças, os jogos e brincadeiras que podemos chamar de tradicionais já não são totalmente tradicionais porque as escolas que são encarregadas de transmitir brincadeiras para as crianças já não estão levando isso em consideração.

A Educação Física que tem em seu currículo a especialidade de transmitir atividades lúdicas e a cultura infantil, não está muito empenhada em valorizar essas culturas, a maioria dos professores não está mais se importando com sua disciplina sabendo da importância do lúdico das crianças.



O lúdico se baseia, na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não da preparação de um futuro inexistente. Sendo o hoje a semente da qual germina o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente; (MARCELLINO,

2003 pag. 22) 

Marcellino (2003) comenta que o lúdico prepara a criança para o agora, para que ela tenha um bom futuro, podendo considerar que o lúdico também faz parte da construção do presente, para que tudo que a criança planta ela possa colher no amanhã.

A criança necessita do lúdico em sua vida para aprender construir seu futuro, sem o lúdico a criança se transforma em um ser humano sem experiência e sabedoria das conseqüências da vida, o lúdico ensina a criança se defender e aprender os passos da vida e do seu futuro, tendo uma grande importância no desenvolvimento de qualquer criança, por isso deveria ser mais valorizado.

Observamos em Freire (1997, pag.21) a afirmação que:

 Não creio que a Educação Física e o jogo sejam a única solução para os problemas

pedagógicos, mas diante das características da criança na primeira infância, não há por que não valorizá-los. Se o contexto for significativo para a criança, o jogo, como qualquer outro recurso pedagógico, tem conseqüências importantes em seus desenvolvimentos. 

Segundo Freire (1997), os jogos e a Educação Física não são as únicas soluções para resolver o problema pedagógico, mas fazem parte das características da criança e do seu futuro, só que, não ser a única solução, não é que deve ser esquecido, como qualquer outro recurso pedagógico eles também são importante para a aprendizagem das crianças.

Os jogos podem não ser as únicas soluções para os problemas pedagógicos, mas podemos afirmar que eles são muito importantes para o desenvolvimento de qualquer criança, dependendo da forma e da qualidade dos jogos e da Educação Física

é possível que a criança consiga colher bons frutos para seu futuro como ser humano através dos jogos e brincadeiras.

Conforme Aleixo (2002, pag. 17):

 Os brinquedos e jogos são tão importantes para a atividade de brincar, quanto os livros são para estudar, pois permitem à criança o domínio e o controle próprio sobre alguns aspectos de seu real ambiente de convívio e, até mesmo, sobre seus mundos irreais e imaginários. 

O mesmo autor destaca também que os brinquedos e jogos são tão importante, quanto os livros utilizados para estudar, pois os brinquedos e jogos fazem com que a criança aprenda seu domínio e controle próprio, podendo construir seu mundo imaginário e se preparar para seu futuro.

Os brinquedos e jogos são tão importantes porque despertam na criança as

■ Educar FCE

experiências inovadoras da vida, ensinando a resolver os problemas do cotidiano, aprendendo a compartilhar seus brinquedos com outras crianças, atam laços de amizade, e fonte de novas ideias para a vida, existem varias formas de brincar e jogos que trabalham com o desenvolvimento e com a realidade social que vivemos nos dias de hoje.



Os jogos recreativos, jogos cooperativos, jogos teatrais, jogos indígenas, as danças, as oficinas de expressão, as dinâmicas de grupos, são alguns conteúdos que poderão ser desenvolvidos nas aulas, no sentido de modificação de modo de intervenção da Educação Física, compreendida aqui como elemento fomentador e transformador da realidade social, a partir dos homens que a compõem. (MARCELLINO, 2003, pag.83);



Todos os tipos de jogos sendo ele qual forem, são importantes para o

desenvolvimento da criança, deve também ser valorizados nas aulas, para não perderem a noção do que realmente o lúdico traz para o crescimento das crianças e o que ele faz em relação ao futuro do ser humano.

Carioni (Web) afirma que a partir do momento em que ocorre o uso de brinquedo, jogos e materiais pedagógico, o professor precisa identificar a matriz simbólica anterior do objeto, fazendo com que ele entenda melhor as necessidades e dificuldade mais imediatas do aluno, disso é um ponto de vista psicopedagógico.

Este autor deixa bem claro que o maior objetivo da escola é educar as crianças, portanto é muito importante que os educadores dirijam a atenção da criança para o brincar, fazendo com que elas possam construir e colocar para fora toda sua criatividade, possibilitando à criança desenvolver seus relacionamentos de ideias com outras criança, seus

conceitos . A brincadeira faz tão bem para a criança que ela consegue ir adquirindo uma segurança interna, o lúdico, a brincadeira, o brinquedo, os jogos, traz um resultado mais mediato para a aprendizagem da criança, aprendendo brincando desperta um interesse maior na criança, afinal a criança já nasce com o dom de brincar.

Bauer (Web) relata que o brinquedo se utiliza para jogar e brincar, o brinquedo é um objeto de profunda riqueza, pois ele é considerado como um elemento que revela cultura, valores, as crenças e concepções. Já o jogo também tem sua grande importância no desenvolvimento da criança, pois ele traz para ele aspectos sociais, intelectual e emocional, quando a criança joga, ela desenvolve suas percepções, suas tendências à experimentação, sua inteligência, seus instintos sociais etc.

A POSSIBILIDADE DO (RE)ENCONTRO DO LÚDICO NA ESCOLA

A possibilidade do (Re) encontro do lúdico na escola seria um ambiente totalmente mais lúdico, a escola dando uma prioridade maior para desenvolver o lúdico não somente nas aulas mais também no recreio, podendo ter uma pessoa encarregada para desenvolver varias atividades lúdicas na hora do recreio, fazendo da escola um ambiente totalmente lúdico, podendo assim trazer para as crianças uma aprendizagem e um desenvolvimento adquirido com prazer de aprender brincando e liberando todas suas habilidades, através do brincar. Algo que deveria ser resgatado dentro da escola seriam as brincadeiras tradicionais e os brinquedos construídos pelo próprio aluno, essas atividades também são muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois é através da construção do brinquedo que ela pode desenvolver um raciocínio

rápido, e realizando invenções de suas imaginações e sonhos.

A grande importância da recuperação do espaço lúdico pode transmitir através das construções dos brinquedos e das brincadeiras tradicionais pelas escolas e nas horas de lazer. O maior papel do lúdico é recuperar o espírito da criança, a liberdade da criança e através da alegria de brincar, para isso é preciso dar o primeiro passo através da influencia dos familiares que possam transmitir e ensinar à criança várias formas de brincar, tendo sua noção de equilíbrio até, que ela frequente uma escola, onde haverá varias crianças e que lá ela mesma irá construir suas brincadeiras.



Weiss (1997, pag. 20):

O primeiro objeto referencial para as atividades lúdicas das crianças é o corpo da mãe e o pai, é por intermédio deles que a criança vai descobrindo

seu próprio corpo. Nessa fase, o objeto de maior atenção da criança (de 3 meses a 1 ano) é o corpo e as brincadeiras com ele, seu calor, a relação afetiva em que se fundamenta as primeiras noções de equilíbrio e segurança.



Nos conceitos de Weiss (1997), ao decorrer do tempo que as crianças começam a conhecer os símbolos e regras dos jogos e brincadeiras, com o tempo que as crianças conseguem denominar os objetos, definindo suas funções. O jogo para o desenvolvimento da criança é reconhecido recentemente, predomina a ideia de que a criança é uma miniatura dos adultos, por isso os brinquedos lembram os adultos com todos os seus detalhes. As atividades lúdicas e não competitivas tem como função à descoberta do mundo que os rodeia, toda criança começa a se desenvolver

através da brincadeira.

Todas as atividades lúdicas transmitem conhecimento para a criança, através dessas atividades que a criança tem seu conhecimento de equilíbrio e segurança. Como Weiss afirma que a criança é uma “miniatura dos adultos”, hoje podemos afirmar que realmente as crianças são miniaturas dos adultos, elas não têm suas horas de brincar, porque os adultos fazem suas programações, desde pequenos já têm uma grande responsabilidade como aulas particulares, cursinhos e outras formas de estudo, tudo isso eles dizem que são para preparar seus filhos para o futuro profissional esquecendo-se das horas de lazer. Isso ocorre nas classes médias, já para as crianças de periferia sua maior obrigação é trabalhar para ajudar com a sustentação do lar esquecendo-se de brincar e ser feliz.



Weiss (1997, pag.21);

O brinquedo mudou. Mudou

junto com o tempo. A partir do século passado, com a revolução Industrial, ocorre a grande ruptura; o brinquedo deixa de ser aquela peça artesanal, minuciosa, passando a ser produzido em escala, para atender a demanda cada vez maior dos centros urbanos em expansão. Multiplicando-se e disseminando-se, rapidamente virou mercadoria dentro do nosso universo de consumo.



Como afirma WEISS (Op. Cit.), O maior estimulador para comprar esses brinquedos são o meio de comunicação como televisão, folhetos, prateleiras de lojas e vitrines. Quanto mais a industrialização avança, mais brinquedo subtrai-se através do controle da família, as conseqüências estão por acontecer, o presente e o futuro encontram-se muito próximo. Os brinquedos artesanais ao lado de outros brinquedos eletrônicos têm uma grande diferença em relação à realidade e possibilidade de limitação.

Muitos pais preferem

gastar dinheiro com brinquedos caros e sofisticados do que ensinar aos seus filhos a construir seu próprio brinquedo. A tecnologia está cada vez mais evoluindo, esses brinquedos estão tomando o espaço do brinquedo e brincadeiras tradicionais. Alguns pais até sabem da importância dos brinquedos feitos pela criança, mas mesmo assim insistem em comprar, afinal é mais prático e não precisa perder tempo para ensinar, isso é o que a maioria pensa, através da construção a criança trabalha seu raciocínio e aprende muito mais do que se estivesse estudando através dos livros, com isso as tradições estão esquecidas.



Em Friedmann (1996, pag.42) vemos que:

Os jogos tradicionais são uma forma especial da cultura folclórica, oposta à cultura escrita oficial e formal. O jogo tradicional infantil é a produção espiritual do povo acumulada através de um longo período de tempo. Esses jogos mudam no

processo do esforço criativo e coletivo e são anônimos. A forma de criação e o mecanismo de transmissão são dois critérios que os distinguem. Eles são, portanto, um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral.



Fridmann (1966) afirma que existe, o estudo dos jogos tradicionais que é dividido em dois grupos: “Estudos etnológicos” que tem como fundamento a representação dos rudimentos de antigos costumes, cultos e rituais; são “extensão” a “remitência”. A criança é considerada como portadora e transmissora desses jogos. Já o “Estudo de caráter pedagógico”: que é o jogo como um meio educacional, fazendo o jogo possuir sua função que é educar, no sentido pedagógico, como desenvolver habilidades físicas, cognitivas, lingüísticas, etc.

Realmente os jogos são formas de ensinar e aprender, a escola deveria valorizar mais a brincadeira e a construção dos brinquedos

do que deixar a criança 4 horas trancada dentro de uma sala de aula e controlando a criança pra não sair para fora. A criança nasce com um espírito de brincar, os jogos, as brincadeiras, brinquedos são apenas uma forma de desenvolver um dom que lês já sabem, mas precisam praticar, para desenvolver seus conhecimentos e aprender cada vez mais com as situações do cotidiano, dia-a-dia ou escolar.



O jogo tradicional é aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua nos parques, nas praças, etc., e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de grupo a outro): [...] Esses jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se sua tradição. (FRIEDMANN, 1996 pag.43)



Os professores apesar de estudarem e saberem da importância dos jogos

tradicionais, não lutam para que isso seja considerado como contexto escolar. O professor para valorizar sua profissão tem que trabalhar para formar seus alunos pessoas produtivas e batalhadoras para um futuro melhor. Se o professor que é considerado como o “mestre” e não sabe quais são os fundamentos para seu conteúdo escolar, uma “aula livre” ou “jogo livre” acabará sendo sempre considerado uma atividade não produtiva.

Para que isso não ocorra é preciso que através desse problema do esquecimento dos jogos tradicionais, a única coisa que devemos fazer é lutar para resgatá-los novamente, como já diz o nome “tradicional”, sendo uma tradição seu objetivo é passar de geração para geração, por isso não deve ser esquecidos.



Seria muito bom que o período da infância continuasse a ser o domínio lúdico, do brinquedo, da brincadeira, enfim de criação

de uma cultura da criança. Mas o que ocorre é que, até mesmo para a criança... as atividades lúdicas vem sendo, cada vez mais precocemente, subtraídas do cotidiano. (MARCELLINO, 2002, pag.36)



Marcellino (2002)

afirma que as brincadeiras coletivas são tão importantes para aprendizado da vida em grupo, além de diversão em si mesma, as crianças têm a oportunidade de aprendizagem e aprimoramento de habilidades manuais e intelectuais. Há própria industrialização, trás o trabalho e as obrigações dos pais, esse é o principal motivo que ocorre o furto do lúdico na infância.

A necessidade de brincar é independente de qualquer criança, o fundamental aspecto da importância é a criança conseguir realizar atividade gostosa e que dá prazer e traz felicidade. Através do prazer que a criança consegue sentir quando brinca possibilita a ela a vivencia da sua faixa etária e ainda contribui

para sua formação como ser humano. O furto do lúdico ocorre através dos brinquedos industrializados sem nenhum fundamento, onde os pais preferem comprar brinquedos caríssimos a ensinar seus filhos a construir seu próprio brinquedo.

Carioni (Web) diz que os brinquedos sofisticados estão ocupando cada vez mais o lugar da construção do próprio brinquedo que antes as crianças construíam através de sua imaginação e através de sua fantasia, hoje os pais preferem comprar brinquedos sofisticados, com isso a criança perde sua liberdade de construção. O autor relata que hoje os brinquedos são tão sofisticados que as bonecas falam mamãe ou papai, vem da loja fazendo xixi, abrindo as mãos, beijando.

Segundo Coelho (Web), toda criança necessita de liberdade para realizar suas necessidade de brincar, principalmente em sua infância, muitos adultos tem a visão da criança com um ser em

passagem, ou um adulto em formação, o que ela não é, a criança é um sujeito do presente e não um projeto do futuro, na sua infância ela necessita ser livre para explorar tudo que tem direito, brincar, imaginar, sonhar etc. Muitas crianças não tem essa liberdade, as criança de classe média os pais se preocupam com sua formação para o futuro e as crianças pobres de periferia, trabalham para ajudar o sustento do lar, sem dizer que são mais exposta aos riscos da violência urbana, uso de tráfico de drogas, criminalidade e violência sexual.

Carioni (Web) afirma que existe muitos profissionais que trabalham com criança, e confirma que o brincar, brincadeira, brinquedo e jogo são sim uma forma de desenvolvimento e aprendizagem. Já o lúdico é a necessidade do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais do ser humano, ela se caracteriza por ser espontânea e satisfatória.

ESCOLA X LÚDICO

O lúdico dentro do ambiente escolar facilita muito o aprendizado das crianças, pois através dele a criança desenvolve seu raciocínio mais rápido e consegue criar capacidade de ser um ser humano mais crítico, todos esses processos de aprendizagem são realizada através do lúdico, brinquedo e brincadeiras, a criança que não brinca corrompi uma fase da sua infância diminuindo seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e criatividade, pois toda criança precisa e necessita de seu espaço para imaginar, criar enfim desenvolver. A escola só tem a ganhar abrindo um espaço maior para desenvolver o lúdico dentro de seu ambiente escolar, pois através do lúdico também desenvolve a linguagem, podemos também inventar novas histórias, criar novos pulsares, e o mais interessante os sonhos,

porque é brincando que elas sonham acordadas, brincando descobre riqueza da linguagem.

Existem várias realidades ocorridas dentro das escolas em geral, assim como a falta do lazer e do lúdico, a diferença entre o jogo e esporte, as atividades que necessitam serem satisfeitas, a transmissão do lúdico como meio de educar, fazendo que ocorram momentos de prazer e formando as atividades prazerosas.



Bruhns (2000, pag.88) nos chama a atenção para: ... tudo que se relaciona ao lúdico, ao tempo livre e ao lazer, historicamente, sempre ficou restrito a planos secundários, pelo fato de estar diretamente associado aos elementos da não produtividade, da espontaneidade, da possibilidade de opção pessoal, do tempo desobrigado etc...fazendo com

que estes termos recebessem uma conotação de não seriedade, não prioridade e, até mesmo, de inutilidade.



Na opinião de Bruhns (2000), a valorização do lúdico deveria levar mais em consideração, porque através da liberdade, que se percebe a promoção da auto-estima e o autoconhecimento. Bruhns afirma que incorporando o desenvolvimento de atitudes lúdicas. De qualquer forma a atividade haverá uma forma de aprendizagem assim como o lúdico tem sua habilidade de raciocínio e agilidade, o tempo livre faz com que a criança aprenda como se envolver individualmente, onde a criança consegue descobrir suas possibilidades de brincar e inventar. A reflexão que foi feita teve um objetivo de mudança e valorização que deve existir nas escolas em relação ao lúdico e o tempo de lazer.

Isso deveria levar mais em consideração, hoje o lúdico ainda é considerado em algumas escolas como meio de educar, mas ainda corre o risco de ser esquecido.

O lúdico enquanto meio de educar, entenda-se pela utilização de atividades prazerosas, com alto teor de motivação e inseridas em uma intencionalidade de buscar novos conceitos, numa mudança de comportamento do aluno representando uma aprendizagem associada aos conteúdos pré-estabelecidos pelo professor. (SANTOS-JR 2002, pag. 246)

Santos-Jr (2002), acha que o lúdico como um processo educativo, deveria ser um fim em si mesmo, no contexto, a criança poderia demonstrar através de suas atividades espontâneas e não dirigidas. O lúdico se relaciona com as brincadeiras, os jogos sendo um meio de divertimento e aprendizagem, o lúdico no ambiente escolar têm como maior objetivo à construção

da criança para colher frutos que ela possa produzir e usufruir ao longo do seu trajeto e de sua qualidade de vida.

O lúdico no ambiente escolar é extremamente importante para ajudar com o comportamento dos alunos, esse papel não é importante apenas pelos professores de Educação Física, e sim todas as disciplinas deveriam utilizar o lúdico como chave para a mudança do comportamento. O lúdico não é utilizado somente para trabalhar na área recreativa, e sim utilizado como aprendizagem mesmo em aulas de Matemática, Português, etc. Através das atividades, existem formas de ensinar vários conteúdos diferentes. Esse não seria totalmente o papel do professor de Educação Física, mas ele também pode ajudar. O professor não tem a responsabilidade de ensinar conteúdos de outras disciplinas, afinal ele também tem seu próprio

conteúdo.

Considerando ainda que a fase de ingresso escolar é a etapa principal da socialização e, que, se esta ocorre de maneira agressiva, traumática até, esta criança sofrerá por muito tempo, talvez para sempre, poderíamos inferir que, possivelmente, sua inserção no convívio adulto, torna-se á restrita e limitada por situações análogas àquelas vivenciadas na infância. (SANTOS-JR, 2002, pag. 247)

Santos-Jr (2002), aponta o professor como condutor e precisa de conhecimento para ser facilitador das descobertas e das relações interpessoais, sabendo lidar com esses acontecimentos tornará esta experiência suave e prazerosa, transformando a ida à escola algo esperado e produtivo. O professor deve criar oportunidades que estimulem o desenvolvimento dessa criança, onde ela consiga pensar, relacionar, refletir e propor soluções

a quaisquer situações que lhe sejam apresentadas.

A criança como ser humano é um ser extremamente sensível, fácil de traumatizar. Muitas crianças ficam ansiosas para ingressar à escola, mas quando chega o primeiro dia de aula se decepciona com o ambiente. Nenhuma criança ao ingressa na escola, gosta de ter responsabilidade, muitos estão acostumados com a vida de brinquedos e brincadeiras, por isso que a maioria das crianças prefere no ambiente escolar as aulas de Educação Física. Tendo uma grande diferença entre as formas de jogo e esporte que estão se envolvendo na área da educação infantil.

Bruhns (1993, pag.45) afirma que “Vários autores deixam transparecer a dificuldade em diferenciar atividade lúdica ou jogo de um esporte. Percebe-se quase uma transposição do jogo ao esporte, confundindo e misturando as particularidades dessas duas atividades.”

Para Bruhns (1993), existe varias coisa que diferencia o esporte e o jogo, no esporte é usada certas restrições pré-determinadas como imposição de regras, modelos, busca de rendimento, recordes, medalhas, juízes, capitães, etc. Todos esses itens caracterizam aparentemente o esporte. Já a atividade lúdica apresenta componente como a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade e etc.

O esporte se enquadra mais na preocupação que é voltada para a quantidade do que para qualidade de vida, do “ter” em detrimento do “ser”. O esporte hoje demonstra mais o interesse de mídia ou dinheiro, do que ser uma pessoa saudável e ter uma boa qualidade de vida. Muitos ainda preferem esporte que os jogos.

Bruhns (1993) acha que a competição é inerente ao homem e constitui numa característica lúdica, a competição é um

elemento prevalecente em um determinado tipo de jogo, não em todos, não se apresenta de forma acirrada como no esporte, que os jogadores necessitam de um caráter de compromisso.

As atividades lúdicas ou jogos são menos obrigatório da necessidade de vencer, possibilitando a união de todos os participantes para alcançar um objetivo comum, ajudando os participantes compreenderem o jogo ou o esporte não necessita apenas ser o vencedor, e sim a participação em grupo.

Para finalizarmos o assunto iremos abordar novamente a atuação da escola em relação ao ensino infantil que veio minimizar de certa forma as atividades nas escolas.

Santos-Jr (2002, pag.56) nos demonstra que:

Os sociólogos abordam como principal problema da educação, a questão social. Defende, ainda, que de acordo com a realidade social, quanto um todo, diferente

será a atuação da escola, como cumpridora de suas funções somente no início do século XX, surge a figura das férias escolares para o ensino infantil, o que veio minimizar, de certa forma, as freqüentes críticas à atividade escolar, pela falta de abertura para a vida, revelando simultaneamente o aspecto pedagógico e higiênico das férias e do lazer fato que estimulou o surgimento das colônias de férias e movimento escoteiro. Percebo que o jogo e o brincar constituem-se numa necessidade a ser satisfeita, não apenas por momentos de diversão. Mas porque este depende da forma de como a criança vivencia o seu brincar.

De acordo com Santos-Jr (2002), a maior preocupação é a questão social, e com a atuação da escola em relação a função de educar os alunos, ou seja, sendo cumpridora de suas funções

A escola deve partir dos

esquemas de assimilação da criança propondo atividades desafiadoras que traz os desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Ao decorrer do tempo os pais estão isolando seus filhos colocando regras e limites. Existe sim certa regra que devemos impor para os filhos, mas em relação ao brincar, devemos deixar eles com toda liberdade para escolher suas brincadeiras. Muitos pais também se preocupam com muitas coisas insignificantes como “vai brincar um pouco, mas não quebre nada, nem suje o chão ou machuque o nariz”. A criança necessita do brincar e para isso deve ter certa liberdade.

Machado (Web), também complementa que o brincar na educação, faz com que desenvolva na criança sua auto-estima, autoconfiança, o senso crítico, da visão do mundo quanto ao desenvolvimento

da criança. O brincar não faz apenas parte da vida da criança, mas sim porque a criança necessita do brincar, pois é através dele que ela desenvolve seus aspectos sociais e culturais.

Na opinião de Oliveira (Web) a escola é algo muito importante na formação da criança, por isso que sua ida a escola está sendo mais cedo. Para a criança não causar um impacto, é necessário que a escola desenvolva dentro do ambiente escolar um espaço maior com brinquedo e brincadeiras, só assim a criança não irá sentir a troca de ambiente muito repentina. Existem tipos de brincadeiras que dão certa oportunidade para a criança liberar seus desejos, sua criatividade e principalmente mudar magicamente as situações de sua imaginação.

METODOLOGIA

O estudo realizado foi sobre “A importância do lúdico e do brinquedo para as crianças da ensino infantil ” esse tema foi desenvolvido nas escolas municipais da cidade de Penapólis, Glicério, Braúna, Birigui, Buritama e Araçatuba, onde foram entrevistados

15 professores durante os meses de setembro e outubro de 2016.

Esse artigo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica onde foram utilizados vários livros de autores diferentes. O estudo bibliográfico foi associado a uma pesquisa

de campo, sendo uma pesquisa qualitativa, de cunho transversal, contendo nas entrevistas três questões abertas, sendo utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (AC) através do Protocolo de Bardin (1977) para a interpretação dos resultados.

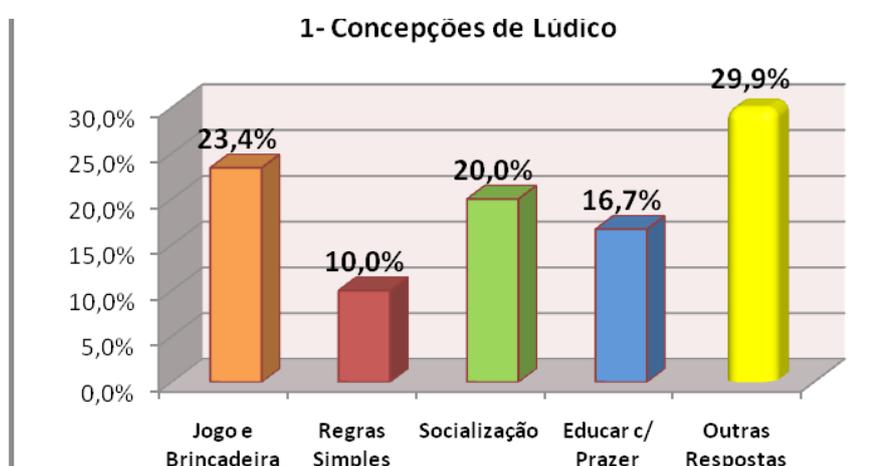
RESULTADOS E ANÁLISE

O estudo realizado foi sobre “A importância do lúdico e do brinquedo para as crianças da ensino infantil ” esse tema foi desenvolvido nas escolas municipais da cidade de Penapólis, Glicério, Braúna, Birigui, Buritama e Araçatuba,

onde foram entrevistados 15 professores durante os meses de setembro e outubro de 2016.

Esse artigo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica onde foram utilizados vários livros de autores diferentes.

O estudo bibliográfico foi associado a uma pesquisa de campo, sendo uma pesquisa qualitativa, de cunho transversal, contendo nas entrevistas três questões abertas, sendo utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (AC) através do



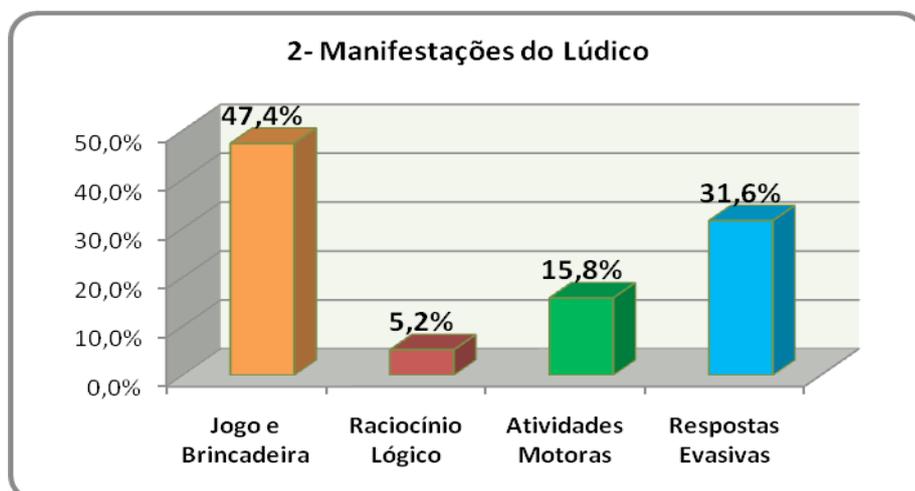
■ Educar FCE

Protocolo de Bardin (1977) para a interpretação dos resultados.

Em relação à questão 1, que relata sobre a concepção do lúdico obtivemos 23,4% dos entrevistados que afirmaram que o lúdico se relaciona com jogos e brincadeiras, 10% conclui

que o lúdico se relaciona com regras simples, 20% dos professores relata que o lúdico é uma forma de socializar, 16,7% chegaram a uma conclusão que o lúdico é uma forma de educar com prazer, 3,3% afirma que o lúdico faz parte da vida. Foram encontradas em outras respostas uma diversidade,

tais elas afirmam 6,7% que o lúdico é liberdade, 3,3% atividade física com prazer, 6,7% responderam criatividade, 3,3% diversão, 3,3% fuga da monotonia escolar, 3,3% desenvolvimento motor. Podemos analisar nessa questão que houve uma porcentagem grande de respostas diversificadas,

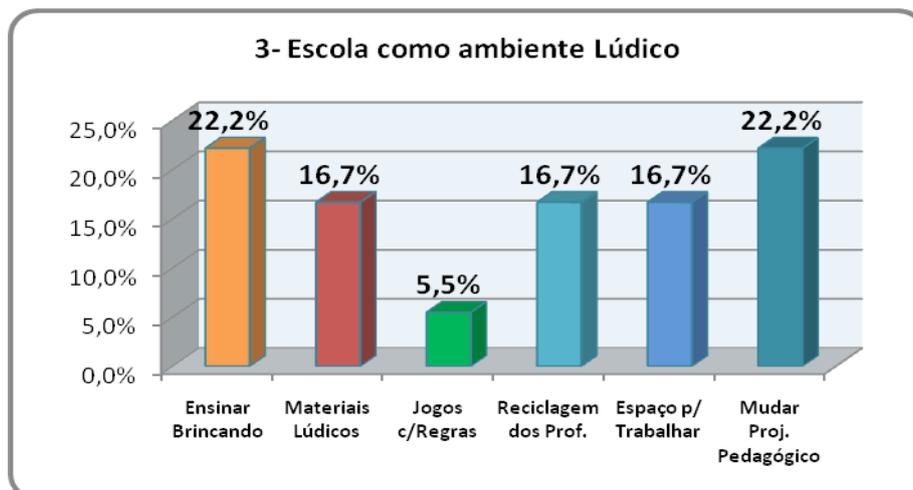


mas também tivemos um resultado bom que mostra que o professor sabe o significado da palavra lúdico, tendo assim 23,4% da resposta que diz que o lúdico é relacionado a jogos e brincadeiras.

A questão 2 aborda sobre como o lúdico se manifesta em suas aulas, os

professores entrevistados responderam 47,4% que o lúdico se manifesta através de jogos e brincadeiras, 5,2% como raciocínio lógico, 15,8% responderam que o lúdico se manifesta através de atividades motoras, 31,6% obteve respostas evasivas. A questão conclui que de acordo com a concepção do

lúdico, os professores não só sabem seu significado mas dizem realizá-los em suas aulas. Chamamos a atenção para a grande porcentagem que obtivemos de respostas evasivas, isso demonstra que existem professores que não sabem relatar como o lúdico se manifesta em suas aulas.



Na questão 3 que relata como o professor acredita que a escola poderia ser um ambiente mais lúdico, tivemos 22,2% que afirmaram que seria através de ensinar brincando, 16,7% materiais lúdicos, 5,5% jogos com regras, 16,7% dos professores afirmam que é necessário uma reciclagem de professores, 16,7% reclamam

do espaço para trabalhar, 22,2% dizem que para a escola tornar um ambiente mais lúdico é necessário mudar o projeto pedagógico. Pode-se afirmar que obtivemos uma porcentagem grande que afirma que para o ambiente se tornar mais lúdico é necessário ensinar brincando, mas podemos analisar que os professores

relatam que para isso ocorrer é necessário mudar o projeto pedagógico, melhorar o espaço para a realização das atividades enfim realizar uma reciclagem de professores. Isso nos mostra que a escola exige o ensinar, mas não fornece aos professores um recurso para que se realize essas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que assim apesar da teoria, o estudo demonstrou uma diversidade grande de entendimento acerca do lúdico por parte dos entrevistados, além de uma dificuldade dos

entrevistados em relacionar sua prática com os aspectos lúdicos. Na teoria foi possível analisar que existem muitos benefícios existentes através da realização de atividades lúdicas, a construção do

próprio brinquedo, jogos e brincadeiras, muitos autores afirmam que o lúdico, o brinquedo, a brincadeira faz a criança aprender brincando e faz também

através dessas atividades é possível formar um ser humano mais crítico. Sob o aspecto da viabilidade das ações lúdicas no ambiente escolar, observamos que o lúdico poderia ser mais valorizado se houvesse uma mudança na prática do professor e da Escola através de propostas realmente postas em prática pelo seu Projeto Pedagógico.

A preocupação maior que podemos destacar foi a grande porcentagem de respostas evasivas e equivocadas quanto a forma de aplicação de vivências lúdicas por parte dos professores na segunda questão.

Esperamos com este estudo contribuir para um caminhar pedagógico em busca de melhores condições para nossas crianças no que tange a alegria e motivação de estar no ambiente escolar e rico de vivências significativas de aprendizagem.

REFÊRENCIAS

ALEIXO, Paula Adriana, A importância do lúdico na infância. Faculdades Integradas Toledo: Araçatuba 2002

BAUER, Deborah Vargas, O brinquedo. <<http://pt.oboulo.com/query.php?q=o+brinquedo&start=0&topConsult=0>> Acesso em 17/set/2016

BRUHNS, Heloisa T. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas, SP: Papyrus, 1993

_____. Temas sobre lazer. Campinas, SP: Autores Associados, 2000

CARIONI, Montserrat Montes de Oca, Brincadeiras e jogos na educação infantil 2.O papel do jogo no desenvolvimento da criança. <<http://pt.oboulo.com/query.php?q=Brincadeiras+e+jogos+na+educa%E7%E3o+infantil&start=0&topConsult=0>> Acesso em 17/set/2016

_____. Brincando e educando. Disponível em: <<http://pt.oboulo.com/query.php?q=Brincando+e+educando&start=0&topConsult=0>> Acesso em 17/set/2016

_____. Os efeitos das brincadeiras na educação infantil em crianças de 4 a 6 anos. Disponível em: <<http://pt.oboulo.com/os-efeitos-das-brincadeiras-na-educacao-infantil-em-criancas-de-36107.html>> Acesso em 17/set/2016

COELHO, Fernanda Angélica, Infância, infâncias o ser criança em espaços socialmente distintos. Disponível em: <<http://pt.oboulo.com/query.php?q=o+ser+crian%E7a+em+espa%E7os+socialmente+distintos&start=0&topConsult=0>> Acesso em 17/set/2016

FREIDMANN, Adriana, Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

FREIRE, João Batista, Educação de corpo inteiro: teoria da prática da Educação Física. São Paulo: Scipione 1997

MACHADO, Cleber Tavares, O brincar na educação infantil. Disponível em : <<http://pt.oboulo.com/query.php?q=O+brincar+na+educa%E7%E3o+infantil&start=0&topConsult=0>> Acesso em 17/set/2016

MARCELLINO, Nelson C. A coleção Educação Física e Esporte. Campinas, SP: Autores Associados. 2002.

_____. Lúdico Educação e Educação Física. Juí: Unijuí 2003

OLIVEIRA, Marta, Reflexão- Ação das práticas corporais lúdicas do recreio: Estudo de caso. Disponível em: <<http://pt.oboulo.com/query.php?q=Reflex%E3o+A%E7%E3o+das+pr%E1ticas+corporais+l%E1dicas+do+recreio&start=0&topConsult=0>> Acesso em 17/set/2016

SANTOS-JR, Manoel Ferreira. Da liberdade da infância ao cárcere escolar. In: 2º Congresso Científico Latino – Americano da FIEP – UNIMEP. Piracicaba: UNIMEP 2002 (pg. 244-248)

_____. A festa do lúdico no ensino fundamental 1- concepções de duas categorias. Piracicaba: UNIMEP 2002.

WEISS, Luise, Brincadeira e engenhoca: atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione 1997.

UM PANORAMA DO ATUAL SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO – ENTRE OS PROBLEMAS E AS POSSÍVEIS SOLUÇÕES



ALFREDO JOSÉ DANTAS

Discente de Inteligência Policial na Faculdade Campos Elíseos. Empresário do ramo de Representações Comerciais no Estado de São Paulo.

O presente artigo discute as principais características do sistema prisional brasileiro, em especial, os fatores que contribuem para a crise instaurada neste contexto. Numa comparação entre o que está previsto na legislação específica e o que se dá na prática dos presídios, o contraste é alarmantemente grande, e ajuda a explicar a série de problemas e falhas que tornam a realidade da justiça e das prisões brasileiras tão caótica, prejudicando diretamente a vida e o dia-a-dia da sociedade como um todo. O objetivo é apontar os aspectos levantados por estudiosos como os mais problemáticos e discutir as soluções que tem sido propostas tanto pelas autoridades, quanto pelos estudiosos da área.

Palavras-chave: Justiça Brasileira; Sistema Carcerário Brasileiro; Problemas; Soluções.



INTRODUÇÃO: UMA TRISTE E ALARMANTE REALIDADE BRASILEIRA

Assuntos como criminalidade e segurança pública são bastante polêmicos no Brasil, tendo em vista sua inter-relação, e a falha do Estado em relação a proteger sua população, garantindo os seus direitos e oferecendo

mecanismos de prevenção e coerção em relação à violência, em suas mais variadas esferas.

A esse respeito, Martins (2008), pondera:

Desde a década de 1980, os níveis da violência e da criminalidade no Brasil

aumentaram contínua e significativamente, especialmente nas maiores áreas urbanas. Este fenômeno, cujas causas são diversas e, em certa medida, controversas, transformou-se num dos problemas mais

discutidos pela sociedade brasileira. Todos os dias, o país assiste nas telas de televisão a multiplicação de episódios dramáticos de violência no campo, nas favelas e nas periferias urbanas. Consequentemente, adquire proporções enormes a sensação de insegurança entre os moradores dos bairros pobres e de classe média, nos quais as pessoas falam não só dos criminosos que transgridem as leis, mas também que a justiça não funciona, a polícia falha e desrespeita a lei. (MARTINS, 2008)

No Brasil, cadeia já não é mais sinônimo de justiça cumprida, tendo em vista que via de regra, grande parte – senão a totalidade – dos criminosos condenados que vão cumprir sua pena por meio de um regime fechado acabam por receber a punição – o cerceamento de sua liberdade –, sem no entanto qualquer mecanismo que garanta ou mesmo tente promover sua recuperação, como cidadãos, a fim de que, tendo cumprido

suas penas, possam retornar ao contexto da sociedade, não só sem oferecer riscos às outras pessoas, como também podendo reinserir-se de fato, passando a trabalhar honestamente para prover seu sustento.

Até para leigos no assunto as causas deste problema são bastante claras. Em primeiro lugar, no Brasil lidamos com um conjunto de leis – códigos civil e penal – já ultrapassadas, as quais já não abarcam plenamente os crimes cometidos na atualidade, e também não provêm uma punição que culmine na recuperação do cidadão então criminoso, a ponto de torna-lo um cidadão de bem.

Além disso, ao analisarmos as penas imputadas aos que cometem crimes, defrontamo-nos com mecanismos que servem muito mais para torturar os condenados que para recuperá-los e ressocializá-los. E isso se dá não pelo cumprimento das medidas judiciais aplicadas em si, mas pelo arcaísmo

das instituições prisionais e a famigerada demora atrelada à justiça – possíveis processos de julgamento/condenação/punição/soltura –.

Voltando na história, podemos observar que a prisão, o encarceramento servia para prover a retenção provisória de pessoas que aguardavam seu julgamento. Este espaço não era utilizado para o cumprimento da pena. Foucault (1996, p. 13-14) descreve que por volta dos séculos XVIII e XIX, o principal meio de punição dava-se por meio dos suplícios e confissões públicas, os quais, segundo suas próprias palavras, nada mais eram que “verdadeiros espetáculos de punição”. Mais tarde, a punição por meio dos suplícios foi abandonada e, então, passaram a ser adotadas, ainda de acordo com Foucault (1996, p. 14), “punições menos diretamente físicas, uma certa discricção na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação[...]”, que são as punições, atualmente conhecidas, por meio da

reclusão e do isolamento do homem.

Nucci (2012) pontua que a criação de todo um sistema carcerário no Brasil foi a possibilidade encontrada na contramão de regimes de punição marcados pelas agressões físicas e a penas cabais, como a de morte, até então vigentes. Estes deixaram de ser aceitos, tendo em vista o respeito aos direitos humanos de qualquer indivíduo. Visava-se garantir a proteção da sociedade brasileira, por meio da adoção de medidas punitivas cabíveis aos que desrespeitassem as leis e perturbassem a ordem como um todo.

No entanto, desde os estudos que marcaram o início de uma reflexão sobre este sistema – até então, recém-inaugurado – já continham perspectivas nada animadoras, mas, pelo contrário, já negativamente inquietantes. Por exemplo, Coelho (2005), em 1980, numa análise do sistema penitenciário do Rio de Janeiro já apontava que este havia chegado a “o seu grau

mais alto de deterioração”, sem que absolutamente nada mais funcionasse sequer em seus mínimos níveis de eficiência. O colapso do sistema só não teria ocorrido logo em seu início por causa das chamadas “soluções irregulares” adotadas visando a mascarar a omissão do Estado no que diz respeito aos cuidados com o preso (p. 164).

E, infelizmente, as coisas não mudaram tanto, com o passar dos anos. No ano de 2007, um levantamento realizado em parceria pelo Departamento Penitenciário Nacional (DPN) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) quantificava o número total de presos no Brasil em 422.393. Esta cifra ascenderia 8,8% no ano seguinte, com 4561.219, e 4,9% em 2009, chegando aos 473.626. Atualmente, estima-se que este número esteja muito próximo de ou mesmo ultrapassando os 500.000. Caso a progressão siga assim, a estimativa é a de que em uma década este número dobre.

O Brasil ocupa a terceira posição no ranking das maiores populações carcerárias a nível mundial, sendo superado apenas por Estados Unidos e China, com 2,3 milhões e 1,7 milhões de presos, respectivamente. Ainda em dados numéricos, dos praticamente 500 mil aprisionados em solo brasileiro, apenas 56% - pouquíssimo mais da metade – estão cumprindo pena, após terem sido de fato condenados. 44% são os chamados “presos provisórios”, os quais nem sequer tiveram seus processos julgados ainda. Com uma capacidade prisional da ordem de 320.000 presos, o sistema carcerário brasileiro encontra-se num déficit de aproximadamente 180.000 vagas.

E o cenário só se revela mais alarmante com dados como os de que os mandados de prisão já expedidos e ainda não cumpridos extrapolam os 500.000; mensalmente quase 10.000 pessoas são detidas, e o índice de efetiva punição a crimes cometidos não chega

a 10%. São já quase 60.000 os que se encontram encarcerados em delegacias, dada a insuficiência das penitenciárias e cadeiões. Caso a polícia e a justiça chegassem à eficiência pretendida, a superlotação seria ainda muito maior.

Mesmo nesta realidade completamente afastada do ideal em termos numéricos, ao analisarmos os valores despendidos são alarmantes: em média, cada preso custa aos cofres públicos cerca de R\$1.500,00 mensais. A população carcerária brasileira é constituída 93,4% por homens, e apenas 6,6% por mulheres, sendo, em sua esmagadora maioria, jovens entre 18 e

29 anos, afrodescendentes, com baixa escolaridade, sem trabalho ou profissão definida, com muitos filhos, e, especificamente, no caso das mulheres, grande parte das vezes mães solteiras.

As razões que justificam seu encarceramento, na maioria das vezes são crimes contra o patrimônio (cerca de 70%), e tráfico de entorpecentes (cerca de 22%). A média das penas cumpridas por este grupo maior é em média a de quatro anos.

Quando pensamos no papel do regime carcerário, relacionamos diretamente à punição e tentativa de recuperação do indivíduo que

porventura tenha cometido qualquer ato – de maior ou menor dano – desrespeitando as leis. No entanto, isto já se tornou mera tese, tendo em vista que a eficácia da punição prisional vem sendo questionada há anos, tendo em vista o enorme índice de reincidência – até mesmo em intensidades maiores – dos que saem após terem cumprido suas penas. No Brasil, infelizmente, qualquer reflexão sobre os sistemas judiciário e penal levam a uma conclusão que já se tornou uma máxima: ambos são ineficazes e ineficientes. Assim, somados, é praticamente auto decretada sua falência

ALGUNS DOS PRINCIPAIS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A CRISE DO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO

Conforme já comentamos anteriormente, se há um aspecto característico dos presídios brasileiros é justamente a superlotação. Este elemento dificulta toda a aplicação da pena, tendo em vista seu caráter ideológico – de seu

projeto inicial, daquilo que foi imaginado como adequado em termos de punição e ressocialização -, no que diz respeito ao seu cumprimento.

A incoerência torna-se ainda mais gritante quando recorremos à legislação

específica, ou seja, a LEP – Lei de Execução Penal. Nesta, especificamente o artigo 88 é bem claro quanto às condições de acomodação dos presos: “O condenado será alojado em cela individual que conterà dormitório, aparelho sanitário

e lavatório". Ora, em primeiro lugar, as celas individuais são apenas para presos em circunstâncias especiais – políticos e autoridades -. Para a grande e esmagadora maioria, não só a cela não é individual, como é excessivamente coletiva, muitas vezes ultrapassando o número de trinta, quarenta condenados, testando os limites de acomodação, e também de sobrevivência dos condenados. Mesmo em situações assim, é mantido o padrão de um único aparelho sanitário/lavatório, fator que contribui para a ausência de higiene, e até a contaminação e contágio dos detentos por bactérias e outros elementos característicos da imundície que se torna este espaço.

Exemplos que comprovam esta situação degradante estão contidos em manchetes de periódicos impressos (jornais/revistas) e tele transmitidos, como, por exemplo, o do site do Instituto Terra, Trabalho e Cidadania. Neste site, ao pesquisar por "superlotação de presídios",

chegamos a textos de notícias que tem como títulos: "Presídio no Maranhão tem celas precárias e superlotadas" (18/10/16); "Agentes penitenciários de SP em greve: superlotação e insegurança são motivações" (28/07/2015); "Com prisões superlotadas, SP cria novos 'Carandirus'" (10/09/14).

Assis (2007) comenta detidamente a relação entre a superlotação e o declínio da saúde dos condenados:

A superlotação das celas, sua precariedade e insalubridade tornam as prisões um ambiente propício à proliferação de epidemias e ao contágio de doenças. Todos esses fatores estruturais, como também a má-alimentação dos presos, seu sedentarismo, o uso de drogas, a falta de higiene e toda a lugubridade da prisão fazem com que o preso que ali adentrou numa condição sadia de lá não saia sem ser acometido de uma doença ou com sua resistência física e saúde fragilizadas.

Os presos adquirem as mais variadas doenças no

interior das prisões. As mais comuns são as doenças do aparelho respiratório, como a tuberculose e a pneumonia. Também é alto o índice de hepatite e de doenças venéreas em geral, a AIDS por excelência.

[...] Além dessas doenças, há um grande número de presos portadores de distúrbios mentais, de câncer, hanseníase e com deficiências físicas (paralíticos e semiparalíticos). Quanto à saúde dentária, o tratamento odontológico na prisão resume-se à extração de dentes. Não há tratamento médico-hospitalar dentro da maioria das prisões. Para serem removidos aos hospitais, os presos dependem de escolta da PM, a qual na maioria das vezes é demorada, pois depende de disponibilidade. Quando o preso doente é levado para ser atendido, há ainda o risco de não haver mais nenhuma vaga disponível para o seu atendimento, em razão da igual precariedade do nosso sistema público de saúde.

Acaba ocorrendo a dupla penalização do condenado: a

pena de prisão propriamente dita e o lamentável estado de saúde que ele adquire durante a sua permanência no cárcere. (ASSIS, 2007, p.75)

Com todas estas questões levantadas por Assis,

de fato, a punição exercida acaba sendo muito superior à desejada ou prevista no julgamento e legislação específicos, dadas as condições das penitenciárias, desde o que tange a área estrutural, até a questão do número de detentos por

cela – absurdamente maior do que o previsto – sendo que sua integridade física, do ponto de vista da saúde, fica praticamente impossível de ser assegurada.

PRIVAÇÃO DAS NECESSIDADES SEXUAIS DOS ENCARCERADOS

Nos estudos que conduzimos, não bastava perguntar se mantinham relações homossexuais. Era preciso acrescentar: e com mulher de cadeia?

Antes das visitas íntimas, a homossexualidade era prolífica. Uma vez, dei o resultado positivo do teste de AIDS para um ladrão desdentado e perguntei-lhe se havia usado droga injetável no passado:

- Nunca. Peguei esse barato comendo bunda de cadeia. Muita bunda, doutor! (Dráuzio Varella, Estação Carandiru, p. 155)

Outro agravante na situação de encarceramento

dos condenados pela justiça é justamente a privação de quaisquer atividades atreladas à sexualidade, oficialmente. Este é mais um dos fatores que contribuem sobremaneira para a não-ressocialização dos presos.

Nesse sentido, Bittencourt (2004) pontua que “[...] a repressão do instinto sexual propicia a perversão da esfera sexual e da personalidade do indivíduo”. Ou seja, isto não só não traz nenhum benefício em termos da recuperação do cidadão encarcerado, como também pode vir a pervertê-lo ainda mais, somando uma patologia

psicossomática que poderá resultar em outras infrações, num comportamento ainda pior por parte de alguém que já foi retirado do convívio da sociedade justamente por já ter agido negativamente neste sentido.

Justamente por isso, acabam também por ser comuns os abusos de ordem sexual cometidos entre os próprios presos, os estupros, a fim de saciarem necessidades que são inerentes ao homem, biologicamente, e que, num contexto já tão desfavorável, e em meio à proibição, tornam-se uma maneira de expressar todo um sadismo acumulado,

■ Educar FCE

crueldade à flor da pele.

Acerca das consequências de comportamentos como este, Assis (2007) cita dados preocupantes:

Conforme pesquisas realizadas nas prisões, estima-se que aproximadamente 20% dos presos brasileiros sejam portadores do HIV, principalmente em decorrência do homossexualismo, da violência sexual praticada por parte dos outros presos e do uso de drogas injetáveis. (ASSIS, 2007, p. 75)

A proibição à prática da sexualidade de uma forma sadia acaba fazendo com que esta ocorra de outras maneiras, e acabe gerando consequências seríssimas, quando não irreversíveis para os próprios presos.

Silva (1997) afirma que há, dentro das prisões, um conjunto de normas estabelecidas por/entre os próprios encarcerados denominada “regra social interna” cujos julgamentos e penas são aplicados nos que chegam às celas por

terem cometido crimes que permitam sua caracterização como “estupradores parricidas, cagoetas, laranjas e afeminados”.

Acerca disso, Silva (1997) explica:

Para os presidiários, estas categorias ferem a honra (leia-se: o código de honra) da sociedade. Não somente da comunidade prisional, mas da comunidade externa de onde eles provém, justificando, assim, uma punição mais „apropriada” que a imposta pelo Estado.

Quem comete crime sexual contra mulher ou criança, violenta uma „instituição sagrada”: a família. Quem mexe na honra das mulheres, fere também a honra dos homens. O mesmo ocorre com quem mata o pai ou a mãe. Pai e mãe „são sagrados”, e quem os agride está agredindo toda a comunidade. Os cagoetas traem o „acordo” de cooperação e lealdade entre os companheiros, e os laranjas e afeminados agredem porque ferem a regra de virilidade esperada pelos demais membros da

comunidade.

[...] As penas aplicadas às „vitimas” devem atingir e subjugar os seus símbolos de masculinidade/virilidade. Sendo assim, os castigos mais comuns, seguindo os depoimentos dos presidiários, são:

- violência física, como surras, espancamentos, mutilações,
- raspagem dos pêlos,
- penetração anal, pelos companheiros e pela introdução de objetos como pedaços de pau, de ferro, de tubos de desodorante, etc....
- a masturbação e felação nos companheiros,
- desempenhar „papéis femininos”, como ficar responsável pela limpeza da cela e a lavagem da roupa dos companheiros, imitar “papéis humilhantes” como “bicha”, “Gretchem”, rebolar, etc. (SILVA, 1997, p. 125-126)

Não bastasse a privação que a legislação específica provê, entre os próprios companheiros de cela/presídio são desenvolvidas estas normas de conduta e

punições que só vem a tornar a convivência/estadia mais traumatizante, praticamente anulando quaisquer aspectos

de reabilitação e reintegração, mas, pelo contrário: via de regra, devolvendo à sociedade cidadãos com patologias geradas

por carências/abusos, as quais terão suas consequências exercidas sobre a população inocente.

TRABALHO E REMISSÃO DE PENA - TEORIA QUE NÃO ENCONTROU SUA PRÁTICA EXATA E EFICAZ

A mesma LED citada a pouco contém o artigo 28, relativo ao trabalho desempenhado por um preso:

Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de

dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva.

§ 1º Aplicam-se à organização e aos métodos de trabalho as precauções relativas à segurança e à higiene.

§ 2º O trabalho do preso não está sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

Um dos aspectos que comprometem o cumprimento desta lei, cuja prática seria um fator bastante considerável na possível

ressocialização de um indivíduo, diz respeito justamente à não-obrigatoriedade do trabalho por parte dos detentos.

Assim, a grande maioria permanece seus dias e noites aglomerado no espaço minúsculo de uma cela – é claro, com os momentos específicos de banho de sol e etc., mas ainda assim, ínfimos em relação às vinte e quatro horas diárias -, sem ter o que fazer, com o que se ocupar, recebendo alimentação, sustento e, apesar de todos os senões, acomodação, gratuitos, em melhores condições que muitos trabalhadores honestos – por exemplo, os boias-frias, cortadores de cana-de-açúcar, entre muitas outras categorias

que poderiam ser citadas. A não-obrigatoriedade instaura o marasmo e justamente a possibilidade de compartilhamentos e aprendizados indesejáveis entre pessoas que já cometeram delitos de gravidade expressiva.

O artigo 28 citado acima baseia-se na seguinte progressão: para cada três dias trabalhados, é reduzido um dia da pena. Além disso, a família deixada do lado de fora das grades pelo possível preso, recebe uma pensão mensal, tendo em vista que o que seria o responsável por prover o sustento da mesma está impossibilitado de trabalhar (será que trabalhava mesmo antes?).

DESRESPEITO AOS DIREITOS DOS DETENTOS – PERANTE A LEI SÃO AINDA CIDADÃOS

Rebeliões e a destruição de todas as acomodações e dos próprios centros penitenciários como um todo ocorreram e tem ocorrido com uma certa frequência. Nestas situações, até mesmos funcionários dos presídios - como carcereiros, por exemplo - são feitos reféns, as negociações são feitas à base de exigências dos condenados. Tiroteios, ferimentos e até mortes - tanto de inocentes (funcionários, visitantes, policiais) quanto dos próprios condenados - são frequentes.

O encarceramento diz respeito a um cerceamento do direito de ir e vir. No entanto, muitos outros direitos assegurados na constituição são violados a partir do momento em que os condenados passam a cumprir seu regime fechado.

O artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil contém diversos pressupostos relativos à proteção do cidadão preso:

a) Inciso III: Garante a integridade física dos condenados ao impor que ninguém poderá ser submetido a um tratamento que possa ser considerado desumano ou mesmo degradante.

b) Inciso VII: É garantido o fornecimento de assistência religiosa nas instituições de internação coletiva.

c) Inciso XLVII: São proibidas penas consideradas cruéis.

d) Inciso XLVIII: Estabelece que o cumprimento da pena deverá se dar em estabelecimentos marcados como contextos compatíveis à natureza do(s) delito(s) cometido(s), bem como com a idade e sexo do

condenado.

e) Inciso XLVIX: Assegura a integridade moral e física do preso.

Já a Lei n. 7.210/84 da LEP contém vários direitos relativos aos presos, tais como: alimentação e vestuário condizentes, atribuição de trabalho remunerado, proporcionalidade na distribuição do tempo tanto para o trabalho quanto para atividades de descanso/recreação, prática das atividades intelectuais/profissionais/desportivas realizadas anteriormente, de uma maneira compatível com a execução e cumprimento da pena, assistência de cunho material (saúde/judicial/educacional/social...). Também são previstos outros elementos relativos ao tratamento específico recebido dentro da entidade em que estiver

encarcerado, como: visitas, ser chamado nominalmente, tratamento igualitário, possibilidade de realização de audiência com o diretor do estabelecimento e também de representação ou petição a qualquer autoridade competente.

Infelizmente, tudo isso acaba sendo muito mais teoria do que prática, já que todos estes direitos dificilmente saem do papel, e seu descumprimento é uma rotina que já se tornou realidade no dia-a-dia da maioria dos presos do Brasil.

Por outro lado, os protestos destes em relação a estes descumprimentos, como já afirmamos, por meio de rebeliões e da destruição dos presídios acaba sendo também uma punição não para as autoridades que deveriam garantir os direitos de todos os cidadãos indistintamente, mas do povo brasileiro como um

todo, que paga impostos abusivos, sendo parte destes revertida para que tudo seja substituído nos cárceres após as rebeliões.

Assim, todos estes desrespeitos cometidos com os cidadãos encarcerados por meio da superlotação acabam por cercear não só a sua liberdade, mas também sua dignidade e humanidade, numa punição que vai muito além dos limites da pena que foi outorgada pela sentença judicial. Isto compromete a moral e dignidade dos presos e compromete sobremaneira – senão totalmente – a possibilidade de ressocialização e reinserção na sociedade.

Zanin e Oliveira (2006) concluem que “a superlotação destrói a vida social do preso” (p. 41), e o ambiente que deveria propiciar a recuperação só acaba por promover uma maior degeneração, com o aprendizado de práticas que induzem a outros e

mais intensos crimes, pelo fato de o único aspecto realmente despertado e estimulado nos internos ser a violência.

E isto acaba também por causar problemas de ordem mental/ psicossomática nos presos. São diversos os autores que já se debruçaram sobre as patologias desenvolvidas no contexto da prisão e reveladas tanto durante quanto posteriormente nos presos, podendo ser citados Almeida (2007) e também pesquisas realizadas no IBGE e IPEA (2010).

Bitencourt (2001), nesse sentido, pontua que:

O ambiente penitenciário perturba ou impossibilita o funcionamento dos mecanismos compensadores da psique, que são os que permitem conservar o equilíbrio e a saúde mental. Tal ambiente exerce uma influência tão negativa que a ineficácia dos mecanismos de compensação psíquica

■ Educar FCE

a aparição de desequilíbrio que podem ir desde uma simples reação psicológica momentânea até um intenso e duradouro quadro psicótico, segundo a capacidade de adaptação que o sujeito tenha. (BITENCOURT, 2001, p. 195).

Ou seja, o mecanismo que deveria prover uma punição que culminasse na recuperação do então criminoso, só acaba por prejudicá-lo ainda mais, e trazê-lo de volta à sociedade oferecendo riscos muito maiores a esta como um todo.

Para além de efeitos relativos à saúde dos presos, há também elementos relativos a uma componente sociológica que podem ser citados. O próprio Bitencourt (2001, p.168), cita “a submissão do interno a um processo de “desculturalização”, ou seja, “a perda da capacidade para adquirir hábitos que correntemente se exige na sociedade em geral”.

Sobre este conceito de “desculturalização”, Baratta (2002) reafirma aspectos levantados por Bitencourt, contidos na citação acima, e acrescenta ainda a chamada “aculturação” ou “prisionalização”:

Trata-se da assunção das atitudes, os modelos de comportamento, dos valores característicos da subcultura carcerária. Estes aspectos da subcultura carcerária, cuja interiorização é inversamente proporcional às chances de reinserção na sociedade livre, têm sido examinados sob o aspecto das relações sociais e de poder, das normas, dos valores, das atitudes que presidem estas relações, como também sob o ponto de vista das relações entre os detidos e o staff da instituição penal. (BARATTA, 2002, p. 86)

Estes dois últimos processos explanados por Baratta dizem respeito à substituição das referências culturais atreladas ao

convívio em sociedade – fruto de um processo de educação desde a primeira infância - por uma cultura específica atrelada à realidade da prisão, completamente inversa à anterior. Deste modo, as chances de reinserção e ressocialização no contexto social externo à prisão tornam-se praticamente nulas. Trata-se de uma realidade que o povo brasileiro tem enfrentado nas últimas décadas, a convivência nada pacífica com pessoas que saíram dos presídios – seja por terem cumprido a totalidade de suas penas, seja por algum tipo de indulto, como do dia dos pais ou de outras festividades específicas – que vem a perturbar a ordem e desestabilizar o contexto de tranquilidade com violência e agressividade (aparentemente) gratuitas – sendo na verdade, fruto deste sistema prisional.

POSSIBILIDADES A SEREM CONSIDERADAS COMO ALTERNATIVAS OU SOLUÇÕES À REGRA QUE MANTÉM ESTE QUADRO CAÓTICO

Muito se tem discutido e analisado no que diz respeito a mudar esse quadro do sistema carcerário brasileiro. Passaremos, a seguir, a citar e discutir algumas das ideias formuladas neste sentido.

Em 1997 foi realizado em São Paulo o “Simpósio Internacional sobre Penas Alternativas e Sistema Penitenciário”. Neste evento, foi elaborado e proclamado um documento chamado a “Carta de São Paulo”, que contém algumas recomendações que vão na direção de regularizar e otimizar a justiça e o sistema prisional brasileiro.

A principal delas diz respeito à aplicação do Direito Penal de acordo com o princípio da mínima intervenção penal. Assim, penas atreladas à privação da liberdade de ir e vir seriam aplicadas apenas em casos de crimes de maior gravidade.

Nos outros casos, seriam aplicadas penas alternativas ao encarceramento, tendo em vista que se trata de uma tendência mais moderna do Direito, e mais justa, humanamente falando, por estar completamente atrelada à reinserção social do condenado e à construção de um contexto ou cenário social marcado pela paz.

A Assembleia Legislativa do Espírito Santo, em 2006, lançou um projeto contendo diretrizes para orientar toda a execução penal. Este projeto é intitulado “Pacto pela Paz”, e tem como principais propostas:

a) a otimização da utilização dos recursos públicos

b) estimular a capacidade empreendedora dos presos

c) o estabelecimento de prazos para retirar todos os presos alocados em delegacias

d) a definição de um número máximo de presos sob os cuidados de cada agente penitenciário.

Entretanto, não são só as medidas como estas a serem adotadas nos presídios/delegacias e pelos funcionários destes contextos que vão de fato promover uma mudança de todo este cenário caótico. Mais do que mudanças atitudinais e comportamentais nestas esferas, as modificações efetivas devem vir, hierarquicamente de cima para baixo, ou seja, das autoridades políticas competentes, responsáveis pela legislação que rege a realidade dos do sistema carcerário.

Propostas relativas a reformas dos presídios existentes e mesmo da construção de muitos outros são constantes, e tão somente remediaram o problema, como meros paliativos, sem se

apresentar como a efetiva cura para este mal. Há, antes de tudo que se promover uma conscientização da sociedade como um todo acerca do que está previsto nas leis, como a LEP e a Constituição, e, sobretudo, fazer com que tudo isto seja cumprido à risca.

A este respeito, Neto (1998) pondera que a medida que de fato urge “não é a construção de mais presídios, mas sim a de usar a prisão ou a pena privativa de liberdade com mais racionalidade, ou seja, como ultima ratio das medidas repressivas estatais” (p. 238)

Mais do que dar continuidade a toda esta cultura prisional no Brasil, é indispensável e imprescindível repensar todo este sistema, e buscar alternativas mais salutar e efetivas no que diz respeito ao cumprimento das leis e seus mecanismos coercitivos.

Já são muitos os autores que se debruçaram sobre esta questão e que

propõem que a efetiva prática do direito penal deve se notabilizar pelo princípio de mínima intervenção e seu aspecto subsidiário, resultantes de uma reflexão mais crítica acerca do princípio relativo à dignidade humana.

Assim, a “intervenção mínima” diz respeito à determinação de uma série de comportamentos imprescindíveis para que a aplicação do direito se dê da forma mais justa possível, aos seus destinatários. Ao legislador caberia a abstenção no que diz respeito a incriminar quaisquer condutas, retirando o caráter de ilícito penal do fato; já ao intérprete das normas penais competiria analisar de as mais diversas e possíveis situações penais poderiam ser resolvidas lançando-se mão de mecanismos de outros ramos da esfera jurídica, como a cível e a administrativa, por exemplo. Dessa forma, a pena tal qual é conhecida seria evitada ao máximo, incidindo apenas quando fosse extremamente

necessária.

Em relação ainda à “intervenção mínima”, Cervini (1995) elaborou uma série de pautas operativas relativas a um plano ideal das interpretações e aplicações do direito penal, dentre as quais, destacamos:

I) O juiz deve prescindir da pena ou impô-la abaixo do limite legal quando ela viola o direito à vida ou à dignidade do indivíduo ou se mostra manifestamente excessiva;

II) Devem descriminalizar-se aquelas condutas previstas nos textos penais que aparecem opostas a claros mandatos constitucionais;

III) Deve adequar-se – por via obrigatória – a normativa penal aos textos internacionais incorporados por ratificação ao direito interno;

IV) Deve retirar-se dos textos penais todas as expressões do chamado “direito penal do autor”, nas quais a responsabilidade origina-se nas características

peçoais do imputado;

V) Deve-se excluir do sistema penal a chamada “criminalidade de bagatela”;

VI) Urge descriminalizar as condutas que já não são consideradas indesejáveis;

VII) Devem ser excluídas dos códigos penais as condutas para as quais bastam como meios de controle outros procedimentos menos enérgicos do que as reações penais

(CERVINI, 1995, p. 114-123

Herkenhoff (1995, p.36) também ressalta que uma das formas mais eficazes de se promover a diminuição da violência nas prisões seria reduzir drasticamente o aprisionamento, tendo em vista a já constatada influência negativa que isto exerce sobre o condenado.

Uma das alternativas que se revelam interessantes como medida não-privativa de liberdade são as chamadas “penas restritivas de direitos”, também chamadas “penas alternativas”,

as quais constam dispostas no art. 43 do Código Penal brasileiro (CP), com a redação dada pela Lei nº 9.714/1998.

Jesus (2000) empreendeu uma análise detalhada tanto dos aspectos positivos quanto dos negativos em relação à aplicação de penas alternativas. Apesar de os aspectos positivos superarem massivamente os aspectos negativos, estes ainda são defendidos por uma minoria da doutrina. Entre as possíveis vantagens, o autor ressalta que a aplicação de penas alternativas:

I) evitam a aplicação da pena privativa de liberdade nas infrações

penais de menor potencial ofensivo;

II) diminuem o custo do sistema repressivo;

III) permitem ao juiz adequar a reprimenda penal à gravidade

objetiva do fato e às condições pessoais do preso;

IV) não afastam o condenado do convívio com sua família ou comunidade, tampouco

de suas responsabilidades;

V) afastam o preso do contato com outros delinquentes;

VI) reduzem o número de reincidência

(JESUS, 2000, p. 30-31)

Portanto, fica claro que as penas alternativas se constituem como um avanço no que diz respeito à redução do índice de infrações cometidas por condenados submetidos a penas que promovem privação da liberdade, e também aos efeitos negativos que esta modalidade de punição acarreta a estes mesmos condenados judicialmente.

Pierangeli e Zaffaroni (2004, p. 749) postulam como ideal que os conjuntos de leis – códigos – apresentassem um grande leque de possibilidades de penas alternativas, de modo a possibilitar que o juiz criminal pudesse escolher a que se colocasse como a solução mais adequada a cada caso, dentre os inúmeros possíveis.

Uma outra tendência

que tem ganhado espaço no Brasil diz respeito à terceirização do sistema prisional. Esta vem ganhando a cada dia mais popularidade, dada a ineficácia do Estado ao cuidar desta área.

Entretanto, o modelo de terceirização sendo adotado no Brasil é inspirado no norte-americano, o qual, por sua vez, também é alvo

de críticas, tendo em vista que se coloca como uma modalidade de industrialização de punições.

A este respeito, Wacquant (2001) afirma que “criou-se entre os americanos a gestão penal da miséria, modelo que começa a ser copiado por países como o Brasil, onde os efeitos negativos podem ser ainda

piores” (p.74). De fato, se num país de primeiro com uma economia em alta como o Estados Unidos questões problemáticas já tem se apresentado, quais seriam as expectativas para um país de terceiro mundo, com uma economia tão problemática, e tantos outros senões, que é o caso do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que se coloca é que, em meio a todo este caos relativo à justiça e o sistema prisional brasileiro quanto à sua atuação, os índices de criminalidade não param de aumentar, e o Estado parece ter se rendido, por não articular ou promover uma reação à altura, que se coloque como uma real ofensiva a grandes grupos ou fações criminosas, como o PCC – Primeiro Comando da Capital -, por exemplo, as quais, ao seu bel-prazer

literalmente paralisam um centro urbano da dimensão de São Paulo, coibindo as pessoas em relação a saírem à rua e exercerem plenamente seu direito de ir e vir.

Apesar de presos, os líderes destas coletividades lideram e articulam as ações de seus grupos de dentro das cadeias, contrariando as normas e leis, e fazendo uso de aparelhos de telefone celulares. Além disso, só contribuem na formação indesejada dos que vão

para dentro das prisões, aliciando-os e miliciando-os, devolvendo para a sociedade, à ocasião da saída destes, marginais da mais alta periculosidade.

Enquanto permanecer vigente esta cultura característica das prisões brasileiras, que só promovem a piora dos condenados que são mandados para lá a fim de cumprirem suas penas, indo na total contramão das intenções de um regime fechado em termos de punição e recuperação

de criminosos, pouco ou nada pode melhorar. Aliás, pelo contrário, as coisas só tendem a piorar.

Em primeiro, já há leis que estabelecem condições dignas de punição em termos judiciais. O problema que se coloca diz respeito ao cumprimento das mesmas. De que adianta uma teoria tão justa e adequada que culmina numa prática tão torpe e cujos resultados já vem sendo sofridos nas últimas décadas?

Numa completa inversão, por vezes tem-se a impressão de que quem está cumprindo regime fechado são os cidadãos honestos, os quais são impedidos de saírem de suas casas, devido aos perigos extremados que se apresentam nos contextos públicos. Mas, mesmo dentro de suas casas, o risco já se tornou praticamente o mesmo para a grande maioria dos cidadãos, dadas as

invasões empreendidas por bandidos, que culminam em assassinatos cruéis e sem causa ou mesmo sequestros, exigência de resgate, negociação e conflito com a polícia, confronto, tiroteio e mortes – muitas vezes, de inocentes.

É necessário voltar às origens da justiça, e recorrer à Constituição, mais especificamente aos direitos assegurados e os deveres exigidos dos cidadãos. Perante a lei, são todos iguais, e isto deve deixar de ser uma espécie de fábula ou teoria que permanece apenas no campo das ideias, sem sua devida concretização. Os direitos devem ser garantidos a todos os cidadãos, indistintamente, independentemente de etnia, idade, gênero, credo, etc. Como se pode exigir o respeito às regras e aos direitos dos cidadãos de bem quando a mesma justiça que prescreve as

normas e leis comente tamanhos desrespeitos aos direitos daqueles que infringem as leis?

Há que se repensar as formas de punição dos delitos, visando justamente desestimular as práticas ilícitas como um todo, e prover a real reflexão e mudança de comportamento daqueles que porventura ajam em desacordo com as leis. E, isso deve partir de uma conscientização da sociedade, e culminar, sobretudo, em ações das autoridades competentes. Para tanto, é necessária uma mobilização social e da intelectualidade brasileira, cobrando soluções em relação a estas práticas inaceitáveis em pleno século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Rafael Damaceno de. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. In: Revista CEJ. n. 39. Brasília: CEJ, 2007.

BARATTA, Alessandro. Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Falência da pena de prisão: causas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CERVINI, Raúl. Os processos de descriminalização. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

COELHO, E. C. A administração da Justiça Criminal no Rio de Janeiro: 1942-1967. A Oficina do Diabo e outros estudos sobre criminalidade. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HERKENHOFF, João Batista. Crime: tratamento sem prisão. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1995.

JESUS, Damásio Evangelista de. Penas alternativas: anotações à Lei nº 9.714, de 25 de novembro de 1998. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

MARTINS, Marcos Lobato. Violência, criminalidade e justiça. Revista Maquinações. v.1. n.2. Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008.

NETO, Cândido Furtado Maia. Direitos humanos do preso: Lei de Execução Penal, Lei nº 7.210/84. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

NUCCI, Guilherme de Souza. Código Penal Comentado. 12. ed. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2012.

PIERANGELI, José Henrique; ZAFFARONI; Eugenio Raúl. Manual de direito penal brasileiro. 5. ed. ver. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

SILVA, Enéleo Alcides da. Violência sexual na cadeia: honra e masculinidade. In: Revista de Ciências Humanas. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), 1997.

VARELLA, Dráuzio. Estação Carandiru. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WACQUANT, Loic. As prisões da miséria. São Paulo: Zahar, 2001.

ZANIN, Joslene Eidam; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Penitenciárias privatizadas: educação e ressocialização. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR. Vol. 1, n. 2, jul./dez. 2006. p. 39-48. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/894/89410205/89410205.html> >.

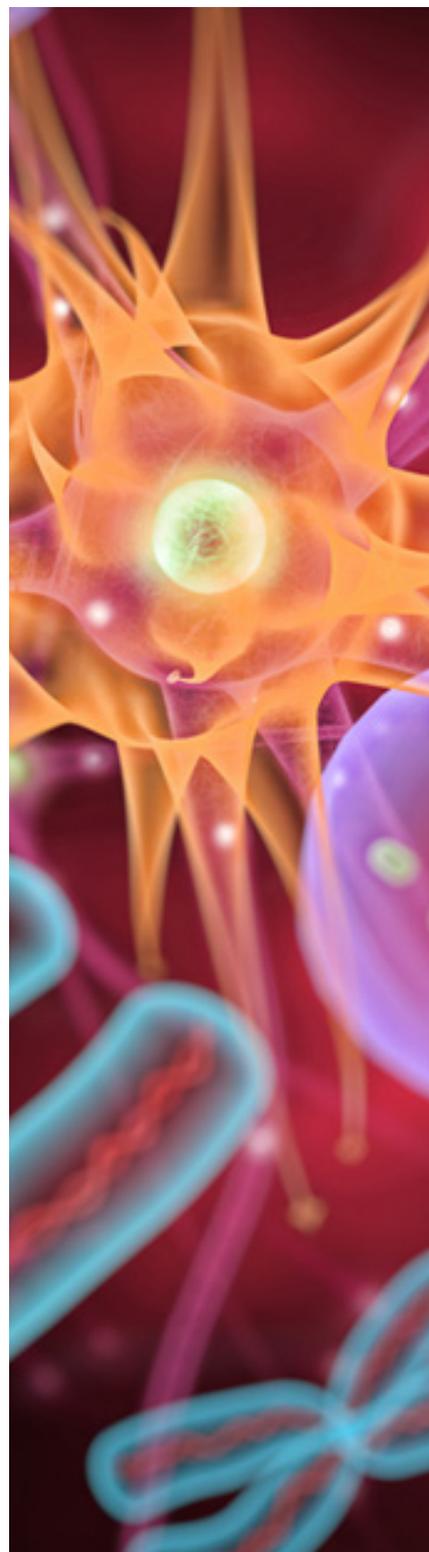
NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO



MARIA A. NOGUEIRA

Professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal da Prefeitura de Valinhos/SP. Escola EMEB Dom Bosco.

Este artigo está baseado na neurociência e educação e o que está exposto na sala de aula. Avaliar e entender como funciona o cérebro humano e a sua capacidade na atuação perante a aprendizagem do educando. O artigo presente visa ampliar os questionamentos e a colaboração da neurociência no aprendizado, mais adiante se lembrar das consequências que a sociedade impõe perante a dificuldade de aprendizagem do educando. Perguntas conforme: Aprendizado se dá de qual maneira? O porquê o processo de ensino-aprendizagem é tão importante? O aprendizado é direcionado a quem? Muitas e essas indagações apareceram ao redor da neurociência fundamentando a metodologia do conhecimento. O conhecimento e o aprender em neurociência como um saber essencial na metodologia da educação “Educador e Educando” e realiza indispensável compreensão e consciência para a aprendizagem. Os saberes em neurociência são realizados numa aceleração muito rápida, com isso a oportunidade de aprovação em conscientizar o agrupamento sobre o valor e a magnitude uma realidade em evidenciar que tudo o que queremos, fazemos e até pensamos estar no estudo da estrutura do conhecimento do cérebro humano.



Palavras-chave: Aprendizado. Capacidade. Conscientizar. Metodologia. Questionamentos.

INTRODUÇÃO

A Neurociência é tão complexa quanto seu objeto de estudo, o sistema neural, que é como uma teia, cheia de enredos e ligações. Do estudo da célula, do formato dos neurônios, suas sinapses e comunicações, suas respostas químicas e biológicas, o recebimento de informações elétricas, as interações com o meio ambiente, tudo isso demonstra a complexidade e a abrangência, desenvolvendo avanços em todas as áreas que englobam essa ciência, que somam entre si e mantêm em desenvolvimento a Neurociência.

A Neurociência tem exercido o caminho da educação, pois os mecanismos desta ciência atuam de forma ampla, interligada. Os processos mentais envolvem todo o homem, na sua constituição. Abrange neurologia, neurofisiologia, neurocirurgia, neuroanatomia, neuropsiquiatria, neurociência cognitiva, neuroética, neurogenética, expandindo em disciplinas conforme o foco seja

esse conhecimento complexo que envolve o sistema neural e interliga em áreas diversas, que são partes dessa ciência.

A neurociência se desenvolve a cada dia, ainda se encontra em descobertas, onde novidades tecnológicas apresentam novas informações e dados, trazendo mais inovações e até mesmo mudanças.

É um estudo em comparação com os outros estudos muito novo. As últimas décadas tem sido de descobertas, principalmente após a revolução científica.

Mas foram os experimentos com sais de prata, que tornaram os neurônios visíveis em microscópio, que iniciaram uma nova etapa na área de anatomia cerebral, experimentos e novas filosofias foram consolidando o estudo científico, deixando para trás o passado de crenças em assombrações nocivas com o aumento das pesquisas clínicas, através de comparação de dados e introdução de

farmacológicos, aconteceu um grande desenvolvimento na área médica-biológica, com as pesquisas de patologias referentes às falhas cerebrais.

Estudos aprofundaram a neurofisiologia, as células e a biologia molecular do neurônio, com referências à transmissão sináptica, sua base neural de cognição, com sua organização funcional, a percepção e suas codificações sensoriais, e devido a estas estruturas do sistema nervoso, observamos o desenvolvimento do aprendizado, da memória e seus mecanismos, que implícita em bases biológicas individuais e estão sendo estudados atualmente.

Dados estes que ultrapassam a área médico-biológica, pois são de interesses referentes também, político-sociais, área da saúde, área educacional, pois além de todo o aparato do sistema e suas principais funções, trata-se de indivíduos que se constituem de movimento, de

pensamento, sua linguagem, seus julgamentos e a visão.

No Brasil, a Neurologia emergiu como especialidade da medicina, no qual aderiam à psiquiatria do cérebro, focando em moléstias do sistema nervoso. “Em 1928, Antônio Austregésilo, após retornar de viagem aos Estados Unidos, impressionado com a resolução diagnóstica e os resultados obtidos inicia a escola de Neurocirurgia Brasileira” (GOMES, 2012, P.27); local

este que está à fundação do instituto de Neurologia.

Devido à área de neuropsiquiatria, dentro da Faculdade da Bahia como cita a mesma autora, há um maior desenvolvimento no Brasil pela área clínica educacional, com aumento dos periódicos, “Arquivos de Neuropsiquiatria é o jornal oficial da ABN desde 1970” (Gomes, 2012, p.35), resumos divulgados na esfera da medicina. Os Avanços na área trazem uma nova perspectiva

de caráter imuno-genético-metabólico, do que meramente indicativas. Ainda caminhos a se trilhar, temos vários fatores como no Brasil, onde o custo para se iniciar tratamentos é muito alto, o custo para equipamentos desenvolvidos de última linha são muito expansivos, como por exemplo, uma magnetoencefalografia (ARAUJO, 2004).

SISTEMA NERVOSO

Em Neurociência podemos dividir o sistema nervoso em central e periférico, onde teremos sistema nervoso central e o sistema nervoso periférico: nervos, gânglios e terminações nervosas. Numa divisão funcional: sistema nervoso somático e sistema nervoso visceral no cérebro: telencéfalo situado às sedes da memória e dos nervos sensitivos e motores.

Além desta visão de Neuroanatomia, temos toda

a funcionalidade que ocorre no sistema, que vai desde os receptores, o olho como câmera, suas percepções com determinação da distância de um objeto em relação de profundidade, o circuito neural da retina, as vias neurais auditivas, as funções motoras, a organização da medula espinhal, o controle cortical e do tronco cerebral sobre a função motora, os circuitos neuronais do cerebelo, o papel dos gânglios da base para o

controle cognitivo de sequência de padrões motores, o córtex cerebral nas funções intelectuais, as funções do cérebro em como este recebe a linguagem aferente e eferente, pensamentos, memória em curto prazo, prazo intermediário e longo prazo, a consolidação da memória, os mecanismos comportamentais e motivacionais, o sistema límbico e hipotálamo, como é exercido o controle da atividade cerebral por sinais excitatórios do tronco cerebral, como é

o controle neuro-hormonal da atividade cerebral, como funciona o estado de atividade cerebral no sono, como são as ondas cerebrais, toda esta área da Neurofisiologia (GUYTON; HALL, 2006), mostrou ser um sistema complexo de informações transmitidas e todo um sistema de recebimento corporal.

Este processo que ocorre, é passível de falhas. Muitas patologias ocorrem por falhas neste processo, Estes conhecimentos estão sendo incluídos recentemente, ainda é necessário todo um processo social e econômico para sua obtenção e utilização prática.

Devido aos dados obtidos e a percepção de sua precisão, há pouco na qual uma conversa ao jornal Folha de São Paulo, o Neurocientista, especialista em memórias Ivan Izquierdo sugere que a psicanálise se trata nos dias de hoje de um exercício estético (CUNHA, 2016).

Para tanto a multidisciplinaridade nesta ciência, deve abranger a tantas nuances, emoção, inteligência,

entre outros aspectos da função cerebral, não fazem parte do conhecimento das células nervosas e suas atuações, está integração demonstra resultados subjetivos, a pessoa e o meio ambiente, estresse, nutrição, cultura, aspectos psicológicos e sociais, valores éticos e suas percepções; o mundo se modificou no decorrer da era, por esse ângulo, estamos nos adaptando.

A neurociência em relação às diversas áreas tem obtido dados relevantes para esta adaptação da melhor forma para o ser humano, com sua amplitude de áreas de conhecimento.

Perspectivas que vão ao encontro com a disciplina Filosofia, onde para compreender o homem é necessário o conhecimento deste sistema que rege o homem. Aristóteles se constituiu um clássico exemplo do espírito que dominou o saber humano da forma mais total, tanto em extensão, uma vez que a pesquisa científica de inspiração aristotélica prevaleceu em quase

todos os domínios da ciência, como em compreensão, pelo fato de que o tentou criar todo um sistema epistemológico aprofundando o problema das condições como aquele da natureza do objeto do saber.

A neurociência vem desvendando funcionamentos celulares, mas referente à essência deste homem, se encontra numa célula? O homem perante diversos aspectos é universal como em Aristóteles, a neurofilosofia abarca o processo e o mental.

A subjetividade faz parte do pensar, da linguagem, do pensamento, no cultural e no compreender. Nessa constante e permanente busca de compreender as dimensões da realidade na construção do ser humano, a educação sustenta uma conexão natural, uma vez que a prática educativa inclui em seu âmago uma visão de homem e de mundo.

Na área educacional, tem tido avanços significativos, como na linguística, entre as observações, através da pesquisa científica, por exemplo, referente

às línguas aprendidas e locais que se armazenam no cérebro, língua materna se aprendida posteriormente (GUYTON; HALL, 2006), linguagem e gramática, o processo cognitivo da linguagem, o que associado a disciplinas educacionais, estas informações relevantes à memória são importantes para construímos um novo parâmetro

em termos educacionais.

Através das diretrizes e tendências do ensino, vimos que o lado social da educação é preponderante nesse novo projeto de escola. Observamos também que as interações sociais são tratadas como extensão da aprendizagem que acontece no ambiente escolar.

Sobre a prática pedagógica, vimos o essencial papel do professor nesse processo e como ele pode ajudar no sucesso do estudante.

Utilizamos duas vertentes: a elaboração e a avaliação para demonstrarmos como a prática pedagógica eficaz ajuda nesse objetivo almejado nos planejamentos.

EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIA

A neurociência vem com análises e descobertas colaborando e interagindo junto da pedagogia e no aprendizado de modo geral, onde não investiga e indaga um novo princípio da formação e instrução específica, entretanto o entendimento específico do aprendizado.

O aprendizado o conhecimento, como arte em formação, é a peça principal da interdisciplinaridade destas descobertas que objetiva aproximar a aprendizagem sobre o ser humano, em sua diversidade, na visão

filosófica, antropológica, social, psicológica, biológica e neurológica. Cosenza (2011)

Educadores- professores e pais- assim como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são, de certa maneira, notáveis dirigentes mentais. Preferencialmente controlar quando naquele instante o cérebro não funciona bem, professores colaboram e preparam várias estratégias para o aprendiz, conseqüentemente, das condutas que ele retratará no decorrer de sua existência. Com tudo não será de grande valia senão levar a sério tudo

que aprendeu durante o período escolar.

Portanto, é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral.

Exames de neuroimagem têm mostrado resultados interessantes para a

interpretação não do funcionamento do cérebro humano em tempo real. São

pesquisas iniciais que permitem perceber o alcance de sua aplicação em educação, no entendimento de como o cérebro aprende, indicando um novo paradigma nas práticas educacional.

O objetivo nunca foi

■ Educar FCE

de questionar ou defender as teorias educacionais, mas sim apoiar-se na ciência como contribuição para compreensão dos processos educacionais relacionados à aprendizagem e a formação do professor. Aliando-se a neurociência e o conhecimento e o estudo nasce então a neuroeducação. Esta possui suas próprias metodologias e

promove estudos do encontro do cérebro, da mente e da ciência da educação.

A neuroeducação envolve a pedagogia, a psicologia e a neurologia e outras áreas relacionadas às tecnologias educacionais, podendo ser o campo de mudança de paradigma no processo ensino-aprendizagem é o que se espera e que traga

somente benefícios por seu aprendizado.

Algumas Universidades do exterior possuem atualmente programa de pesquisas relacionadas ao tema neuroeducação motivando a relevância e a importância de vários professores que buscam entender e absolver como a neurociência pode modificar a sua profissão.

BENEFÍCIOS NO CONHECIMENTO ADQUIRIDO

A história do surgimento da neurociência, notamos que se pretendeu recuperar conversas e debates plausíveis no entendimento da atualidade dos estudos sobre o cérebro humano e a individualidade do indivíduo.

Como a neurociência se alia a educação para a busca de propostas para uma aprendizagem ativa, atribuindo significados e repensando sobre o que é estudado, de que maneira o estudo se torna mais interessante e cativante, causando e despertando o

interesse nos alunos para irem atrás de respostas sem esperar que o professor lhe passe a resposta de maneira tola, demonstrando dessa maneira uma forma de aprendizagem muito mais eficaz e prazerosa.

Estudos da atualidade sobre cérebro e mente envolvendo os processos neuronais no pensamento e na escrita permite explicações e uma melhor compreensão da ciência da educação.

A neurociência tem argumentos sólidos para comprovar os mais variados

princípios da aprendizagem por meio de pesquisas laboratoriais.

Estes estudos demonstram a modificação que ocorre na estrutura cerebral e seu funcionamento através da aprendizagem. As transformações tecnológicas geram oportunidades jamais imaginadas há tempos atrás.

Entender como o indivíduo aprende é o caminho mais importante para gerar mudanças que se esperam no sistema educacional atual.

O saber não está mais

ligado somente à capacidade de se lembrar de ou repetir informações recebidas, mas como capacidade de encontrar e utilizar as informações corretas em diversos contextos.

A educação não é mais a transmissora do conhecimento

humano, mas deve ter como preocupação proporcionar situações ao aluno onde possa desenvolver suas capacidades intelectuais e possibilitar estratégias de aprendizagem capazes de ajudar o aprendiz na aquisição do conhecimento como um ser ativamente pensante.

Uma vez que isso é internalizado o indivíduo torna-se um aprendiz vitalício e autônomo. Facilitar a aprendizagem por meio de novas propostas pode significar muito em termos de qualidade de vida para as pessoas.

Por isso, crescem cada vez mais as pesquisas educacionais que vem para

mostrar novas possibilidades e maneiras de se apresentar conteúdos. Abordagens mais recentes possibilitam o desenvolvimento de um entendimento de maior clareza e conteúdos por grande parte da maioria da sociedade.

De acordo com Bransford (2007) a psicologia cognitiva está elucidando os princípios da organização do conhecimento que nos possibilita resolver questões em diversas áreas. Existe base em pesquisas do desenvolvimento de que existam currículos que introduzam conceitos necessários para o desenvolvimento raciocínio avançados em idades mais precoces. Alguns princípios importantes e necessários para a estruturação de técnicas de ensino e para a formação do indivíduo a respeito de conhecimentos adquiridos e mudanças de paradigmas.

Os estudos de psicologia social e cognitiva, como também antropológicos mostram que

toda aprendizagem acontece em cenários específicos e relacionados a expectativas socioculturais. A neurociência dispõe de recursos para estudar a aprendizagem a partir de pesquisa em laboratório demonstrando que a aprendizagem transforma a estrutura física do cérebro e sua forma de organizar e funcionar.

Nos dias atuais não se espera mais que o indivíduo repita ou decore

informações, mas sim que ele seja capaz de encontra-las e aproprie-se delas.

Houve uma pausa, em um determinado período, acerca dos estudos do

funcionamento da mente, pois se priorizou o estudo do comportamento. Nesse contexto, entende-se por comportamento toda e qualquer mudança observada em determinado organismo desencadeada por estímulos ambientais. Houve nesse período certa impossibilidade de realizar

estudos objetivos.

Segundo Bransford (2007):

“Contando com um costume prático, os behavioristas definiram e descreveram o conhecimento conforme a metodologia determinada de junções no meio de motivações, comportamentos e condutas.”

O que a neurociência atual defende é que entre estes dois pontos existem uma estrutura inteligente, o cérebro humano. Os estudos baseados no behaviorismo inicial que tinham como foco as condições de estímulos observáveis e o efeito dos comportamentos relacionados o que atravancou a metodologia e as técnicas das ações cerebrais, saberes essenciais e fundamentais para o aprendizado.

O pedagogo que reconhecia a necessidade das condições de prontidão como um período que propicia a aprendizagem,

percebe a importância de informações de outras áreas do conhecimento, dentre elas a neurociência.

Observando que estruturas e processos cerebrais são mediadores do comportamento, do conhecimento e da vida mental do indivíduo, o pedagogo tem subsídios importantes para exercer suas atividades.

Conceituamos o desenvolvimento da tecnologia agregando-a a pesquisa das atividades mentais. Sendo o computador uma máquina capaz de atividades mentais como gravar, renomear, analisar ações e pensamentos, ajuda ler as finalidades do cérebro humano. Tecnologia surgiu a ser um campo da neurociência primordial ao que se chama de decodificação e descrição de variadas atividades mentais por meio de programas, de software.

O conhecimento adquirido com a neurociência, associando aos cientistas oriundos das áreas de filosofia,

psicologia, antropologia, informática e computação, que buscam uma compreensão extensiva da inteligência humana, contemplando todas as etapas, transmitindo e transferindo as capacidades mentais do ser humano.

Surge um novo campo de questões desafiadoras para a educação com uma nova ciência de aprendizagem.

As descobertas sobre a neuroplasticidade contribuindo para uma melhor compreensão das funções mentais passam a influenciar a prática educacional, as estratégias utilizadas em sala de aula, apontando uma nova e diferente forma de ensinar.

Partindo desse pressuposto surge a ciência do estudo em conjunto destacando o conhecimento baseado na compreensão e sabedoria, na qual o aprendiz abandona o desinteresse e na metodologia do conhecimento e transforma-se interessado no seu conhecimento e aprendizado, quer dizer, o

aprendiz assimila e absorve na sua totalidade o que lhe foi transmitido para o seu aprendizado. (BRANSFORD, 2007).

Não se pode afirmar que seja possível estudar cientificamente o entendimento, mesmo porque vários currículos, os livros e os testes de avaliação ainda têm como foco a memorização.

Não podemos negar a importância do conhecimento do conteúdo. A ênfase no entendimento, que se dá pela ciência da aprendizagem tem justificativa nos processos de conhecimento.

O ser humano é visto com agente que se guia por objetivos, sendo ativo na busca de informações. Mesmo recém-nascidos são aprendizes ativos e seu cérebro tem organização suficiente para priorizar estímulos e respostas. (BRANSFORD, 2007).

Bransford (2007) comenta que a pesquisa sobre aprendizagem precoce

indica que o processo de entendimento do mundo começa muito cedo “As crianças começam nos anos pré-escolares, a desenvolver uma compreensão sofisticada, porém nem sempre correta, dos fenômenos ao seu redor”.

Segundo Bransford (2007) o novo olhar a respeito da aprendizagem é de que o conhecimento novo e o entendimento se fazem baseados naquilo em que as pessoas acreditam.

O autor (2007) diz: Uma concepção incorreta, muito comum, com respeito às teorias “construtivistas” do conhecimento (isto é, de que o conhecimento existente é utilizado para construir novo conhecimento) é que os professores nunca devem dizer aos seus alunos nada diretamente, mas sempre permitir que eles construam os conhecimentos por si mesmos. Essa perspectiva confunde a teoria da pedagogia (ensino) com a teoria do conhecimento.

Nesta nova ciência

da aprendizagem defende-se a importância de que o indivíduo assuma o controle de sua própria aprendizagem, aprendendo a identificar quando entendem e quando precisam de mais informações.

Com este princípio, o processo educacional pode ser beneficiado pelos novos conhecimentos da neurociência para melhorar significativamente a capacidade das pessoas se tornarem aprendizes ativos, empenhados em entender e preparados para transferir o que aprenderam na solução de novas situações. Assim, a aprendizagem é repensada na forma de o que é ensinado, como é ensinado e como se realiza a avaliação desta aprendizagem.

O conhecimento de fatos sem conexão sem a oportunidade de aprender e compreender não desenvolve uma competência.

Estudando comparativamente especialistas e iniciantes

em suas diversas áreas apresenta Bransford (2007) conclusões interessantes e úteis para a educação:

A compreensão pré-existente pode permanecer mesmo depois de ser ensinado um novo modelo que contradiz a compreensão ingênua; Os desempenhos de especialistas, independentes do campo, utilizam uma base de informações amplamente estruturada; Uma diferença evidente entre o especialista e o principiante é que o domínio dos conceitos pelo especialista molda seu entendimento a respeito da nova informação permitindo identificação de padrões, correlações, discrepâncias que não são evidentes para os principiantes ajudando a selecionar e lembrar informações relevantes; Especialistas são mais capazes de acessar fluentemente o conhecimento em decorrência de sua maior compreensão do assunto.

As concepções iniciais do aluno é a base para

compreensão mais formal do assunto, assim, em sala de aula, devem-se estimular tarefas e condições para que o pensamento do aluno se revele.

Avaliar esse processo deve necessariamente ter um caráter formativo, permitindo que o pensamento do aluno torne-se visível para ele mesmo, para seus colegas e seu professor. É uma opinião que orienta a modificação e o aperfeiçoamento do raciocínio.

Com o foco na aprendizagem pela compreensão, a avaliação deve mostrar o entendimento mais que demonstrar capacidade de repetir fatos ou desempenhar habilidades.

O professor em formação deve ser apto para identificar ideias preconcebidas previsíveis do aluno que possam ser obstáculos ao domínio de um assunto específico.

Deve descobrir ideias preconcebidas não previsíveis e trabalhar estas ideias para

que o aluno as elabore, as reveja e, quando adequado, seja capaz de substituí-las.

A visão geral deve, segundo Bransford (2007), ser substituída por uma cobertura detalhada. “Os professores devem ensinar algum assunto em profundidade, fornecendo muitos exemplos em que o conceito está em ação e proporcionando uma base sólida de conhecimento factual”.

O aluno deve compreender conceitos que definem o conteúdo da disciplina, e o educador participa com sua capacidade e habilidade competente para que o seu ensinamento e o seu conhecimento seja transmitido e entendido e seu estudo aprofundado dentro da sua área de atuação.

Assim, será possível desenvolver recursos pedagógicos eficazes para ajudar o aluno a entender a relação entre as informações e os conceitos que facilite ele

a organizar o conhecimento.

A preocupação do professor deve estar centrada em como evolui e se desenvolve o raciocínio do aluno acerca desses conceitos. A avaliação com o fim de responsabilização pelos resultados deve medir a compreensão profunda e não o conhecimento superficial.

As ferramentas de avaliação, com frequência, são, no entanto, critérios de responsabilização do professor. As novas ferramentas de avaliação devem estar alinhadas com as novas técnicas e metodologias, entre a avaliação profunda, que impõe desafios para a objetividade, e a avaliação objetiva, que facilita a classificação objetiva.

Para que o aprendizado seja uma realidade onde todos possam aprender e aprender com muito interesse, a atividade pedagógica deve ter uma visão da realidade do aluno e assim a escola no geral saberá onde ocorre a

dificuldade de aprender e procurará soluções imediatas para sanar e acabar com o bloqueio que existe em alguns alunos.

Livros didáticos, aulas expositivas, aulas teóricas, transmissão de informações, em si não definem a eficiência de uma boa aprendizagem, é necessário ir além, estimular a imaginação, aguçar a crítica do aluno, porém tudo isso não pode medir seu nível de compreensão.

Se o objetivo for um conjunto de princípios de aprendizagem, a escolha da estratégia de ensino poderá ser de acordo com critérios por assunto, nível escolar, resultado esperado.

Com o enfoque em como os alunos aprendem o professor não estará diante de escolhas excludentes do isto ou aquilo como, por exemplo, dar ênfase aos fundamentos, ou ensinar a pensar ou na solução de problemas.

Todos estes enfoques

são necessários. Tentar ensinar habilidades de raciocínio sem uma base sólida de conhecimento não capacita o aluno para resolver problemas como também não sustenta as informações captadas para o seu aprendizado e para novas descobertas e novos rumos e novas oportunidades que surgirá no decorrer de sua vida.

O conceito de construtivismo alicerça o conhecimento e se consolida na medida em que os professores tornam-se ou não construtivistas, pois esta proposta trata de mudança de valores e posturas numa escola que visa atender as necessidades de uma sociedade em transformação constante.

Ehrenberg (2008) diz:

Desse modo, a mente deixa de ser analisada considerando-se os males cerebrais. Expressamos mente formal com a finalidade cultural formal esclarecem,

sobretudo ao exercício mental. A mente surge nessa situação em conformidade com a essência funcional, alimentando à vontade da psique da pessoa. No meio de mental e social, rejeita-se o modo que vemos nos dias de hoje.

Estudos atuais nos levam a entender o cérebro como uma estrutura

altamente complexa, com uma capacidade plástica e como um sistema em constante evolução. Todas as ideias de um cérebro mecânico, em forma de engrenagens que se encaixam como uma máquina não tem embasamento científico.

Propostas localizacionistas ligando estruturas a funções foram superadas pelo conceito

de ações em “massa”, de circuitaria de redes neurais em constante transformação e reorganização.

São conceitos que embasam a proposta de como entender o ser

humano em seu todo, não somente a parte humanismo, mas como uma atitude de pessoa humana.

A NEUROCIÊNCIA E SEU DESAFIO NO AMBIENTE ESCOLAR

O que a neurociência tem a contribuir na educação? Como pode acontecer?

Os conhecimentos científicos acerca do neurodesenvolvimento humano relativos às plasticidades neuronais cerebrais sinápticas esclarecem grande capacidade de recuperação funcional e a reorganização morfofuncional ligada à aprendizagem.

A neuroplasticidade tem capacidade de reestruturar tanto a parte anatômica quanto a parte funcional do cérebro em suas formas de

processamento e no modo de representar as informações decorrentes da aprendizagem.

Aprender exige uma complexidade de intervenções dos fenômenos emocionais e mentais, pois não é uma mera absorção de conteúdo. Alvarez (2006) ressalta devido a fatores dobrados, o aprendizado se conecta ao auxílio ambiental.

[...] tende-se opinar e conceituar as metodologias intelectuais específicos, quer dizer, à medida que a pessoa cria os incentivos obtidos, seu conhecimento para

formar e assimilar notícias realizando determinados cruzamentos de conceitos intelectuais proporcione-o deliberar acontecimentos e fatos complicados, conseguir opiniões e concepções atuais, esclarecendo linguagens variadas.

O aprendizado dá início desde a vida intrauterina e a qualquer momento da sua existência (ALVAREZ, 2006). O que se observa é que o amadurecimento biológico do cérebro, com a progressiva organização e reorganização de

sua rede neuronal, acontece de maneira simultânea ao amadurecimento de sua capacitação mental.

A observação de que na adolescência demonstra a argumentação teórica dispões a comprovação neurocientífica. A sobrevivência do cérebro depende de um suprimento alimentar, representado por glicose e oxigênio. Seu crescimento, desenvolvimento e funcionamento dependem da sua nutrição. As consequências da desnutrição são devastadoras e definitivas, principalmente nas fases iniciais da vida.

Porém, recentemente são feitas as observações de cérebros de crianças hipo estimuladas e vítimas dos diversos tipos de agressão física e psicológica.

O processo mental, com o pensamento e a emoção, as experiências precoces têm influência direta no potencial de desenvolvimento de cada indivíduo.

Como educador, que tipo de aprendizagem lhe interessa? Se lhe interessar

comportamentos que resultem em desempenho escolar, como matemática ou leitura sua atenção está direcionada para funções intelectuais como a memória de trabalho e atenção. Se a intenção da aprendizagem for a de conhecer os conteúdos seu ensino não estimularia todo o potencial do complexo cérebro-mente.

Desenvolver habilidades e competências que correspondam às exigências do mercado restringe a aprendizagem somente a um desenvolvimento intelectual. Quando a aprendizagem tem como foco estabelecer metas, como apoderação de sentença, organização e realização de planos, escolhas de comportamentos mais adequados para uma determinada situação serão incluídas funções mentais com comportamentos complexos. São funções denominadas executivas.

De acordo com Eslinger (2000, p.1), um conceito neuropsicológico de formulação recente. Relaciona-se com a

organização, pelo executor, da informação formulando planos, definindo objetivo, controlar as variantes. “Em estudos neuropsicológicos, as funções executivas vêm sede mostrando muito opostos do intelecto completo e lembrança”.

As áreas cerebrais responsáveis pelas funções executivas amadurecem mais tarde, na idade adulta jovem. Igualmente ao desenvolvimento de outras funções cerebrais, as funções executivas se tornam progressivamente relacionadas a especialidade da inteligência para acontecimentos, figuras e expressões. Tudo isso para que o conhecimento tenha uma meta.

Adequar-se a uma classe escolar consciente, motivada e estimulada a aprender e ter o total amparo da sua família e da escola, busca no conhecimento, é preciso prestar atenção ao que é ensinado (informação, assuntos), porque é ensinado (compreensão) e como se revela a competência ou habilidade.

[...] As práticas pedagógicas orientam as

■ Educar FCE

práticas determinadas e em conformidade com Eslinger (2000) é capaz de ser lecionadas de maneira concreta. As brincadeiras infantis são responsáveis pelo desenvolvimento de elementos precoces das funções executivas.

Os exercícios acadêmicos, coletivos e recreativos e divertidas são promotores do

desenvolvimento da criança. Treino de habilidades e desafio melhora o desempenho da criança como executora.

“Para se começar a ter uma conversa sobre como compreender e se beneficiar mais as normas e regras múltiplas de memória, e como estimular com sinais sonoros

e aprimorar no aprendizado infantil, todos precisam estar interligados e conectados”. (ESLINGER, 2000).

Analisar as tentativas é uma qualidade assimilada no sistema para melhorar e modificar a família. Esta prática se obriga, na maioria, às atividades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora concluído que não há modelos a qual salvaguarda habilidade e competência para o exercício e a atividade através do conhecimento, ficando essencial e primordial reavaliar as capacidades e habilidades dos professores diariamente, ao passo que desenvolvam atuais estímulos, criação de aulas práticas e atividades

extras curriculares capazes de direcionar a aprendizado e adaptar novos métodos e recursos com o intuito de tornar a aprendizado muito mais interessante e atrativo para todos.

Reconhecer que não podemos negar as dificuldades que a educação com alunos que têm bloqueios de aprendizagem,

se torna cada vez mais regular dentro das escolas, precisa-se que os pais vão à escola e sabia tudo o que seu filho está aprendendo e com isso o aprendiz deixa de ser um aluno que não quer aprender e passa a ter muito mais interesse pelo seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. 2006. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. Revista de Psicopedagogia, 23 (71): 181-189.

ARAÚJO, Dráuzio B. et. al. Localizando a atividade Cerebral Via Magnetoencefalografia. Vol1. São Paulo: Ciencia e cultura: 2004. Vol 56. Disponível em :

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252004000100026&script=sci_arttext> Acesso em 20/01/2017.

BRANSFORD, J. D. Como as pessoas aprendem. Cérebro & mente experiência e escola. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2007.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Juliana. Estudos de neurociência superaram a psicanálise', diz pesquisador brasileiro Ivan Izquierdo Neurocientista. Folha de S.Paulo. São Paulo, 28 jul.2016. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2016/06/1783036-estudos-de-neurociencia-superaram-a-psicanalise-diz-pesquisador-brasileiro.shtml>> Acesso em 18/01/2017.

DAVIDOVICH, Marcia Moraes. Psicanálise e neurociência: um mapa dos debates. (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009, 178.

DELLA CHIESA, B. Understanding the brain: the birth of a learning science. 2007.

EHRENBERG, M. C. Os currículos de licenciatura em educação física: a dança em questão. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008.

ESLINGER, P.J. 2000. Desenvolvimento do cérebro e aprendizado. Cérebro& Mente - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência.

FANTAPPIÉ, Marcelo. Epigenética e Memória Celular. Artigo publicado na Revista Carbono #03 [Sono, Sonho e Memória – inverno 2013]. Disponível em <<http://revistacarbono.com/edicoes/03/>> Acesso em 20/01/2017.

FONSECA, V. Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 2009.

GERARD, Ralph Waldo. Mirror to physiology, a self-survey of physiological Science. American physiological society, 1958. 371p.

GOMES, Marleide da Mota. História da neurologia brasileira: cinquentenário da neurologia brasileira. 1ed. São Paulo: Omnifarma, 2012.

GOUVEIA, V. A aprendizagem em ambientes construtivistas: uma pesquisa relacionada com o tema ácido – base. 2005.

GUYTON, Arthur C; HALL, John E. Tratado de Fisiologia Medica tratado de fisiologia medica. Tradução de Barbara de Alencar Martins et al- Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

KANDEL, Eric. et al. Princípios de neurociências. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. 1544p.

LACAN, Jacques. As Formações do inconsciente. Seminário de 27 de novembro de 1957. Disponível em:<<http://www.veredas.traco-freudiano.org/veredas-2/txt-lacan1.pdf>> Acesso em 18/01/2017.

SARTRE, Jean-Paul. Esboço para uma teoria das emoções. 1.ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SEVERINO, Antonio J. A contribuição da filosofia para educação. Brasília: MEC/Inep. 1990.

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: MÉTODOS E PÓS-MÉTODO



THAINA ROSALEM DE LIMA

Professora de inglês na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Carlos/SP, licenciada e bacharel em Letras pela UNESP – FCLAR (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara). Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Didática em inglês.

O presente artigo tem por objetivo promover a reflexão crítica do professor de língua estrangeira na escolha de seu método de trabalho ao expor o desenvolvimento dos métodos de ensino já utilizados nessa área ao longo dos anos, seus teóricos, ênfases e formas de aplicação, culminando no que se chama de pós-método na literatura da linguística aplicada, mostrando seus princípios, contribuições e aplicações no ensino de língua estrangeira. A reflexão inicia-se com a definição do termo método, seguida de um panorama de métodos como o Método Tradicional, Método Direto, Método Audiolingual, o Cognitive Code Learning e os métodos dos anos 1970. Em seguida, segue-se para a apresentação do Pós-método e suas características, para que, ao final desse panorama, o professor reflita sobre tais métodos e suas aplicações e possa escolher e empregar aquele(s) que melhor se adapta(m) à sua realidade de trabalho no ensino de língua estrangeira moderna.



Palavras-chave: Línguas estrangeiras. Metodologia de ensino. Método. Pós-método.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa examinar questões relacionadas aos métodos utilizados no ensino de língua estrangeira bem como estimular a reflexão sobre tais métodos e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Muito se discute sobre a existência ou não de um método ideal para o ensino de línguas estrangeiras e essas discussões vêm do desejo de constante aprimoramento de técnicas para nortear o complexo trabalho docente.

O objetivo deste artigo

é estimular a reflexão crítica acerca dos métodos existentes de ensino de língua estrangeira e promover a escolha consciente de um ou mais métodos por parte do docente, levando em consideração a realidade que vive em sala de aula.

Para estimular tal reflexão, o presente trabalho apresentará a definição do termo método e, em seguida, um panorama dos principais métodos de ensino de língua estrangeira já utilizados ao longo dos anos como o

método tradicional, método direto, método audiolingual, o *cognitive code learning* e os métodos dos anos 1970 e, em seguida, apresentará o Pós-método, seus princípios, contribuições e aplicações no ensino de língua estrangeira.

A partir da consciência e reflexão sobre tais ideias, o profissional de educação poderá melhor nortear seu trabalho sabendo-se detentor de capacidade e possibilidade de mudança de sua prática pedagógica.

O QUE É MÉTODO?

Antes de iniciar o panorama dos métodos utilizados no ensino de língua estrangeira ao longo dos anos, faz-se necessária a compreensão do termo método em detrimento de outros como abordagem e técnica, por exemplo.

Em 1963 Edward Anthony definiu os termos hierárquicos abordagem, método e técnica

de uma maneira que tem resistido ao tempo. Segundo Anthony, abordagem refere-se ao conjunto de hipóteses sobre a natureza da língua, do ensino e da aprendizagem. Método foi descrito como um plano geral para apresentação sistemática da língua com base em uma abordagem selecionada. Técnica refere-se a atividades específicas

usadas em sala de aula em consonância com o método e a abordagem escolhidos.

Para tornar tais definições mais claras, Brown (2007) exemplifica tais termos dizendo que, no nível de abordagem, o professor pode afirmar que o estado relaxado da mente é muito importante no processo de aprendizagem. O método que

se assemelha a tal abordagem seria o da Suggestopedia, um dos métodos dos anos 1970 que veremos a seguir. Já a técnica poderia incluir tocar música barroca durante a leitura de uma passagem em língua estrangeira ou pedir para que os alunos sentem-se em uma posição de ioga enquanto ouvem uma lista de palavras.

Algumas décadas depois, Jack Richards e Theodore Rodgers propuseram uma reformulação no conceito de método. Os termos nomeados por Anthony como abordagem, método e técnica foram renomeados para abordagem, design e processo, respectivamente, com um termo superordenado para descrever esse procedimento de três etapas, agora chamado método.

Segundo Richards e Rodgers (1999), abordagem refere-se às teorias sobre a natureza e o aprendizado da língua que servem como fonte de prática e princípios no ensino de uma língua. Design, por sua vez, corresponde ao nível de análise do método na qual

consideramos aspectos como os objetivos de um método, como o conteúdo da língua é selecionado e organizado em um método, os tipos de atividades que o método recomenda, o papel dos alunos, o papel dos professores e o papel dos materiais didáticos. E, por fim, processo diz respeito às técnicas, práticas e comportamentos que estão em operação no momento do ensino, sendo que há três dimensões no nível do processo: o uso de atividades para apresentar a língua alvo, as maneiras nas quais as atividades são usadas para praticar a língua e os procedimentos e técnicas usados para dar um parecer (feedback) aos alunos sobre o uso que fizeram da língua em questão.

De acordo com Brown (2007), a reformulação de conceitos de Richard e Rodgers foi bem concebida, no entanto, a tentativa de dar um novo nome a um velho conceito não se popularizou na literatura pedagógica. Na opinião do autor, o que Richard e Rodgers chamaram de método é mais

confortavelmente tratado por metodologia.

Com tais definições em mente, partiremos para a reflexão sobre os métodos de ensino de língua estrangeira, levando em consideração o termo definido por Edward Anthony.

Ao olhar o último século, vemos que houve vários métodos com diferentes interpretações sobre a melhor forma de se ensinar uma língua estrangeira. Assim como as escolas de pensamento nas áreas da psicologia, linguística e educação surgiram e passaram, os métodos ganharam e, posteriormente, perderam popularidade.

Albert Marckwardt (1972) viu essa mudança de tendências como um padrão cíclico no qual um novo método surgia a cada quarto de século. Cada novo método rompia com o método anterior, mas trazia consigo algo de positivo das práticas anteriores. Iniciaremos agora o panorama dos principais métodos de ensino de língua estrangeira que já foram utilizados ao longo dos anos.

O MÉTODO TRADICIONAL

Durante séculos, havia pouca ou nenhuma base teórica para o ensino de língua estrangeiras e, no ocidente, aprender uma língua estrangeira nas escolas significava aprender grego ou latim. Aprender latim, por exemplo, era, e foi até um período relativamente recente, considerado indispensável para uma boa formação acadêmica.

A língua latina era ensinada através do Método Clássico, cujo foco era o estudo de regras gramaticais, memorização de vocabulário, tradução de textos, exercícios escritos, declinações e conjugações.

Conforme outras línguas começaram a ser ensinadas em instituições educacionais nos séculos XVIII e XIX, o Método Clássico foi adotado para o ensino de línguas estrangeiras. Pouca importância era dada ao ensino de habilidades orais

na língua alvo, uma vez que o objetivo não era desenvolver as capacidades de comunicação em língua estrangeira, mas apenas garantir erudição ou proficiência em leitura. No século XIX, o Método Clássico passou a ser conhecido como Método Tradicional (Grammar Translation Method).

As principais características do Método Tradicional, segundo Prator e Celce-Murcia (1979), são as aulas que acontecem na língua materna e não na língua alvo, presença de muito vocabulário, porém em listas de palavras isoladas de contexto, longas e elaboradas explicações de regras gramaticais, leitura de textos clássicos, exercícios de tradução de frases descontextualizadas e pouca ou nenhuma atenção à pronúncia das palavras.

Apesar de apresentar vários fundamentos que podem ser facilmente questionados, o Método Tradicional permanece, de certa forma, popular. Isso

pode se dever ao fato de que, segundo Brown (2007), esse método requer poucas habilidades especializadas por parte do professor e os testes e exercícios sobre regras gramaticais e traduções são fáceis de construir e podem ser corrigidos e avaliados objetivamente.

Como observa-se em Richards e Rodgers:

“it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory.” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 5)

No meio e final do século XIX, desenvolveu-se a oposição ao Método Tradicional em vários países da Europa. Tal movimento iniciou fundações para o desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar línguas estrangeiras.

GOUIN E O MÉTODO DE SÉRIE

François Gouin, francês, professor de latim do final dos anos 1800, decidiu aprender alemão e, para isso, morou em Hamburgo por um ano. Ao invés de comunicar-se com falantes de alemão, Gouin fez sequências de tentativas de dominar a língua através de técnicas como memorizar uma gramática da língua alemã e uma tabela de verbos irregulares. Ao ir para a universidade testar seus conhecimentos, percebeu que não conseguia compreender nenhuma palavra na língua. Ele retornou ao isolamento e continuou em sua árdua tarefa de memorização de regras e tradução de clássicos de

Goethe e Schiller, porém ao tentar estabelecer comunicação oral com falantes da língua continuou sem êxito. Tais experiências mostraram a François Gouin o absurdo do Método Tradicional, fazendo com que ele, após falhar, voltasse para casa.

Após retornar para seu país e observar os avanços que seu sobrinho de três anos tinha obtido na aquisição de sua língua materna, Gouin percebeu que o aprendizado de uma língua é “primeiramente uma questão de transformar percepções em conceitos. As crianças usam a língua para representar seus conceitos. A língua é uma maneira de pensar,

de representar o mundo para alguém.” (BROWN, 2007, p. 20, tradução da autora).

A partir de tais observações, Gouin criou o Método de Série que ensinava uma série de frases conectadas que são fáceis de compreender de maneira direta (sem tradução) e conceitualmente (sem regras gramaticais ou explicações). Esse método caracterizava-se pelo uso de poucas frases que continham um grande número de estruturas da língua como regras gramaticais e vocabulário. As frases usadas eram facilmente compreendidas e relacionadas à realidade, porém seu método ficou perdido no surgimento do Método Direto.

O MÉTODO DIRETO

As abordagens naturalistas, que simulam o aprendizado da língua materna por uma criança, estudadas por Gouin e alguns de seus contemporâneos não foram

prestigiadas imediatamente. Apenas uma geração mais tarde os estudiosos da linguística aplicada deram credibilidade a tal abordagem. Assim, foi na virada do século que o

Método Direto se tornou conhecido e praticado.

O princípio deste método é o de que o aprendizado de uma segunda língua deve ser o mais próximo possível

do aprendizado da língua materna, ou seja, com muita interação, uso espontâneo da língua e pouca análise de regras gramaticais.

Como podemos ver em Richards e Rodgers (1999), as principais características do Método Direto são: instruções em sala de aula dadas na língua alvo e não materna, o vocabulário utilizado relacionado ao dia a dia, a comunicação oral desenvolvida através de perguntas e respostas entre

professores e alunos e de maneira progressiva, gramática ensinada indutivamente, ou seja, primeiro observamos a língua para, depois, chegarmos às regras e ênfase em práticas como criação de modelos, práticas, fala e escuta.

O Método Direto foi popular no início do século XX em escolas particulares de idiomas com professores nativos, porém, não foi tão efetivo em escolas públicas pois encontrou barreiras como tempo, tamanho das salas,

número de alunos por sala e restrições de orçamento. Além disso, foi criticado por falta de base teórica.

No final do primeiro quarto do século XX, o Método Direto começou a viver seu declínio na Europa e nos Estados Unidos, havendo um retorno ao Método Tradicional ou a uma abordagem com foco na leitura. Já no meio do século XX, o Método Direto voltou à prática redirecionado como o Método Audiolingual.

O MÉTODO AUDIOLINGUAL

Na primeira metade do século XX, observava-se que era fácil encontrar professores falantes nativos de línguas estrangeiras na Europa e que, para praticar oralmente tais línguas, não era necessário realizar longas viagens, devido à proximidade de seus países de origem. Tal não era o caso dos Estados Unidos. Devido à sua isolamento linguística, tornava-se mais útil o foco na leitura em língua estrangeira do que a prática oral. Por

isso, o Método Direto foi mais popular na Europa do que nos Estados Unidos da América.

Com o início da Segunda Guerra Mundial, tornou-se necessária, para os americanos, a comunicação em língua estrangeira, seja com aliados, seja com inimigos. Isso causou um amadurecimento para a revolução no ensino de línguas. Tal necessidade fez surgir o "Army Specialized Training Program (ASTP)" ou "Army Method", que consistia

em cursos de línguas especiais e intensivos que focavam em habilidades comunicativas que davam atenção à pronúncia e à prática de conversação, sem as regras gramaticais e traduções ocorridas anteriormente. Nos anos 1950, o Army Method passou a ser conhecido como Método Audiolingual.

O Método Audiolingual tem sua base firmada em teorias da linguística e da psicologia e vários linguistas estruturalistas dos anos 1940

e 1950 empenharam-se em uma análise descritiva científica das línguas. Ao mesmo tempo, psicólogos behavioristas defenderam modelos de ensino com condicionamento e formação de hábitos que entraram em consonância com o mimetismo e práticas do Método Audiolingual.

Segundo Prator e Celce-Murcia (1979), as principais características do Método Audiolingual são: material apresentado em forma de diálogo, padrões estruturais

ensinados por repetição, pouca ou nenhuma explicação gramatical, vocabulário limitado e aprendido no contexto, muito uso de fitas, laboratórios de línguas e informações visuais, grande importância da pronúncia, pouco uso permitido da língua materna, reforço positivo imediato após sucesso, grande esforço para produzir enunciados sem erros e dependência em mimetismos e memorizações.

Tal método desfrutou de vários anos de popularidade

e teve várias adaptações até o presente. Seus materiais eram cuidadosamente preparados e testados, porém essa popularidade não durou para sempre. Desafiado por Wilga Rivers (1964), o Método Audiolingual perdeu popularidade pois viu-se que os erros não precisam ser evitados a todo custo e que a linguística estrutural não nos diz tudo que precisamos saber sobre uma língua.

COGNITIVE CODE LEARNING

A era do “audiolingüismo”, com sua ênfase em formas e em hábitos de prática de padrões produzidos cientificamente, começou a diminuir quando a revolução na linguística de Chomsky levou linguistas e professores de línguas à estrutura profunda das línguas. O aumento do interesse pela gramática generativa, pela natureza governada por regras da língua e pela

aquisição da língua, levou alguns programas de ensino de línguas a promoverem uma abordagem dedutiva (que parte da regra para o exemplo) ao invés da abordagem indutiva do Método Audiolingual.

Partindo do princípio de que as crianças adquirem o sistema de regras da língua inconscientemente, os proponentes do Cognitive Code Learning começaram

a injetar o aprendizado de regras de maneira dedutiva nas aulas de língua estrangeira. Unindo técnicas do Método Audiolingual e do Método Tradicional, as aulas mantiveram as atividades típicas do primeiro, mas com doses de explicação de regras gramaticais, características do segundo.

O Cognitive Code Learning era mais uma abordagem que um método,

dando ênfase na consciência das regras. Era uma reação às práticas behavioristas do Método Audiolingual e, ironicamente, um retorno a algumas das práticas do Método Tradicional. Conforme professores e desenvolvedores de materiais didáticos começaram a ver que a repetição de material não estava criando alunos proficientes em comunicação, viu-se a necessidade de mudança metodológica. O Cognitive Code Learning promoveu essa mudança, porém a atenção a regras, paradigmas, complexidade e exceções das línguas sobrecarregaram os estudantes. A profissão precisava de inovação e entusiasmo e algumas mentes dos anos 1970 estavam dispostas ao desafio.

OS MÉTODOS DOS ANOS 1970 (DESIGNER METHODS)

A década de 1970 foi muito importante em dois sentidos. Primeiro, por que as pesquisas sobre aprendizado de segunda língua aumentaram e passaram de uma assunto da linguística à uma disciplina própria. Conforme estudiosos do assunto se empenharam na aquisição de uma língua estrangeira, nosso conhecimento sobre o assunto cresceu rapidamente. Segundo, por que nessa atmosfera de pesquisas pioneiras, vários métodos inovadores surgiram.

Observaremos cinco desses métodos dos anos 1970, também conhecidos como Designer Methods, termo de Nunan (1989).

COMMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL)

Na década de 1970, a afetividade era reconhecida por sua importância e o Community language learning é um exemplo clássico de método baseado em aspectos afetivos. Carl Rogers, o modelo de educação de Charles Curran via os alunos como um grupo com necessidades afetivas e não como apenas uma classe. As dinâmicas sociais desses grupos eram muito importantes e, para aprender, os alunos primeiro interagiam em uma relação interpessoal e também com o professor para criar um ambiente que diminuísse a ansiedade de um ambiente de aprendizagem e também que criasse empatia entre professor e alunos. O professor não era visto

Inspirado pela visão de educação de

Carl Rogers, o modelo de educação de Charles Curran via os alunos como um grupo com necessidades afetivas e não como apenas uma classe. As dinâmicas sociais desses grupos eram muito importantes e, para aprender, os alunos primeiro

interagiam em uma relação interpessoal e também com o professor para criar um ambiente que diminuísse a ansiedade de um ambiente de aprendizagem e também que criasse empatia entre professor e alunos. O professor não era visto

■ Educar FCE

como uma ameaça, mas um conselheiro disposto a ajudar os alunos com suas necessidades.

Este modelo de educação se estendeu às aulas de língua estrangeira e nelas o grupo estabelecia contato primeiramente em sua língua materna, criando relação pessoal e confiança, sentavam-se em círculo com o professor estando fora dele. Um aluno

dizia algo em sua língua materna e o professor traduzia para a língua alvo e o aluno repetia para a turma e assim a conversação continuava. As aulas seguiam esse modelo até o aluno conseguir independência e fluência na língua alvo.

As vantagens da afetividade no método eram evidentes, mas também havia problemas como o professor que sabe tudo, a

competição entre os alunos e a necessidade de muita instrução nos primeiros estágios de aprendizagem. Este método não é mais usado com exclusividade nos currículos por ser restritivo, mas alguns princípios como a participação centrada no aluno permanecem viáveis para o ensino de línguas.

SUGGESTOPEDIA

O método conhecido por Suggestopedia deriva do pensamento do psicólogo búlgaro Georgi Lozanov, que acreditava que o cérebro processa grande quantidade de material em condições de aprendizagem adequadas, como por exemplo o estado relaxado da mente.

Como podemos ver em Brown (2007), Lozanov acreditava que: “[...]during the soft playing of baroque music, one can take in tremendous quantities of

material due to an increase in alpha brain waves and a decrease in blood pressure and pulse rate.” (BROWN, 2007, p. 27) .

Estando em estado relaxado da mente, os alunos realizam atividades similares às já utilizadas em outros métodos como, por exemplo, apresentação de vocabulário, leituras e diálogos.

Este método tinha seu diferencial mais no uso do relaxamento do que na

metodologia de ensino e sofreu críticas pela falta de disponibilidade de materiais para relaxamento e pelo fato de seu foco ser a memorização e não a compreensão da língua. Assim como outros métodos inovadores dos anos 1970, o Suggestopedia não é usado completamente hoje em dia, porém algumas de suas ideias ainda são, por exemplo, fazer uso de música para os alunos se sentirem mais tranquilos e relaxados.

TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Criado por James Asher, o método Total physical response apresenta princípios de associações psicomotoras. Além disso, apresenta também princípios da aquisição da língua materna nas crianças, como por exemplo, o fato das crianças ouvirem muito antes de começar a falar e

também de que sua audição é acompanhada de respostas físicas como pegar, alcançar, mover-se, olhar etc.

As aulas deste método apresentavam muitas atividades onde os alunos ouviam e agiam e o professor orquestrava as ações. O modo imperativo era muito usado nas aulas,

uma vez que os comandos constituem uma linguagem fácil e que gera ação.

O total physical response também apresenta limitações por ser eficiente em níveis iniciantes mas nem tanto em níveis mais avançados e também pela necessidade de espontaneidade e linguagem não ensaiada.

THE NATURAL APPROACH

Desenvolvido por Tracy Terrell com a teoria de seu colega Stephen Krashen, o método Natural approach acreditava nos benefícios de retardar a produção até o discurso surgir, que os alunos deveriam estar o mais relaxados possível em sala de aula e que deveria ocorrer a comunicação e não a análise da língua.

O objetivo do método era construir habilidades de comunicação pessoal básicas necessárias para situações

rotineiras como conversas diárias, ouvir rádio, fazer compras etc. O professor fornecia informação oral na língua alvo que estivesse no nível de compreensão do aluno ou um pouco acima disso e o aluno não precisava dizer nada até que se sentisse pronto.

Algumas das críticas ao método se referem ao fato de que o atraso na produção oral pode durar mais do que o necessário e a comunicação pode não

surgir. Porém, viam-se também aspectos positivos como o fato dos alunos não serem forçados a se expor e se sentirem constrangidos, resultando em uma maior autoconfiança.

O PÓS-MÉTODO

Vivemos uma mudança recente do conceito de método para a condição pós-método, mudança essa que altera a relação entre teóricos e professores e dá aos segundos poder através de conhecimentos, habilidade e autonomia. Assim sendo, o professor é capaz de criar uma alternativa para o método imposto através de uma pesquisa baseada na sua prática, passando daquele que apenas colocava em prática em sala de aula para aquele que usa estratégias e as pesquisa.

Mackey observou que

“while sciences have advanced by approximations in which each new stage results from an improvement, not rejection, of what has gone before, language-teaching methods have followed the pendulum of fashion from one extreme to the other” (MACKEY, 1964, p. 138, apud KUMARAVADIVELU, 1994,

p. 28) .

Após passarmos por várias mudanças de métodos de ensino de língua estrangeira entramos em um período de reflexão. Vimos avaliações da natureza desses métodos por vários estudiosos e vimos, também, o surgimento de várias ideias alternativas. Como podemos ver em Kumaravadivelu (1994), os vários estudos realizados na área nos alertam não só para o cuidado com a aceitação de um método sem reflexão, mas também nos aconselha contra a procura do método ideal e o conceito de método em si.

Enquanto nos métodos convencionais os críticos criam teorias orientadas pelo conhecimento, o pós-método permite que os professores criem teorias orientadas pela prática em sala de aula. Do ponto de vista daqueles que põem as teorias em prática, os métodos são impostos e

implantados artificialmente, não derivando da experiência, e não condizem com a realidade.

O pós-método é uma alternativa para o método e não um método alternativo e tem por características o estímulo à autonomia do professor, à capacidade do professor de saber o que e como ensinar e como agir dadas as restrições acadêmicas e administrativas das instituições em que lecionam. Ele promove no professor a reflexão sobre sua prática, como fazer mudanças no processo ensino-aprendizagem e monitorar seus resultados.

Kumaravadivelu (1994) propõe um quadro estratégico com dez macroestratégias em consonância com o pós-método que podem ser utilizadas pelos professores. Essas macroestratégias são planos gerais derivados de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos sobre o

ensino de línguas estrangeiras. As macroestratégias são postas em prática através das microestratégias, que são as atividades usadas em sala de aula.

As dez macroestratégias de Kumaravadivelu são:

1. **Maximizar** oportunidades de aprendizagem – criar e utilizar situações de aprendizagem, equilibrar o papel de planejador de aprendizagem com o papel de mediador de aprendizagem, modificar continuamente os planos de aula de acordo com seus resultados.

2. **Facilitar interação** negociada – fazer com que o aprendiz se envolva nos processos de esclarecimento, confirmação e compreensão e promover significativa interação aluno-aluno e aluno-professor em sala de aula.

3. **Minimizar** desajustes – reconhecer desajustes entre a intenção do professor e a interpretação do aluno e o que fazer com

eles. Tais desajustes podem ser de ordem cognitiva, comunicativa, linguística, pedagógica, estratégica, cultural, avaliativa, de procedimento, instrucional e atitudinal.

4. **Ativar heurística** intuitiva – promover informações textuais ricas para que o aluno infira e internalize as regras de uso gramatical e comunicativo e ajuda-los no processo de construção gramatical.

5. **Consciência do idioma** – criar consciência geral e crítica e chamar a atenção do aluno para as propriedades formais e funcionais da língua alvo.

6. **Contextualizar** o uso da língua – mostrar como o uso da língua é moldado por contextos sociais, linguísticos e culturais.

7. **Integrar habilidades** linguísticas – integrar as habilidades de listening (escuta), speaking (fala), reading (leitura) e writing (escrita).

8. **Promover**

autonomia do estudante – ajudar os alunos a aprender a aprender e promover os meios necessários para que possam dirigir e monitorar seu aprendizado.

9. **Aumentar** consciência cultural – tratar os alunos como fonte de cultura e encorajá-los a participar das aulas valorizando seu conhecimento, subjetividade e identidade.

10. **Garantir relevância social** – ser sensível ao ambiente social, político, econômico e educacional no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre.

Esse quadro estratégico pode ser usado para transformar aqueles que apenas praticavam teorias em professores de estratégia e pesquisadores da prática. Professores de estratégia refletem sobre suas necessidades, estendem seus conhecimentos, criam microestratégias que sejam mais efetivas em sua realidade e analisam seus resultados.

Como vemos em Kumaravadivelu (2001), a pedagogia do pós-método é um sistema tridimensional que abrange três parâmetros: particularidade, prática e possibilidade.

A pedagogia da particularidade não acredita que haja um conjunto de objetivos pedagógicos realizados através de um conjunto de princípios e procedimentos preestabelecidos, mas que cada situação de aprendizagem refere-se a um grupo particular de professores ensinando um grupo particular de alunos que tem um conjunto de objetivos específicos dentro de um contexto institucional também específico dentro de um meio sociocultural particular. Portanto, deve-se, acima de tudo, fazer uma interpretação das situações particulares e exigências locais. O professor da particularidade é aquele que observa suas ações, encontra soluções e os testa de novo para ver se realmente funciona.

A pedagogia da prática procura superar as deficiências da dicotomia entre teorias geradas por teóricos acadêmicos (teorias profissionais) e teorias pessoais desenvolvidas pelo professor (teorias pessoais) ao encorajar e permitir que os professores teorizem a partir de suas práticas e experiências e pratiquem o que teorizam.

A pedagogia da possibilidade tem sua base nas relações de poder e dominância discutidas por Paulo Freire. Essa pedagogia dá poder aos seus participantes e aponta a necessidade de desenvolver teorias que funcionem com as experiências que as pessoas trazem consigo, não só relacionadas a episódios de aprendizagem, mas também ao contexto social, econômico e político no qual a pessoa está inserida. Trata-se da união entre obrigações pedagógicas e obrigações sociais da educação e do despertar da consciência política para usá-la na busca

contínua de formação de identidade e transformação social.

Para estabelecer o pós-método faz-se necessário mais que as dez macroestratégias e os três pilares pedagógicos anteriormente discutidos. Faz-se necessária também, segundo Kumaravadivelu (2001), uma reestruturação na educação do professor, legitimando seu conhecimento e experiência e incorporá-los no diálogo entre o professor em formação e o professor que o forma.

O pós-método é caracterizado pela autonomia. Autonomia do aprendiz que identifica suas próprias estratégias e estilos de aprendizagem. E autonomia do professor que tem competência e confiança para construir e implementar sua teoria de prática. Além disso, a pesquisa no pós-método pertence a todos que dele participam: estudiosos, professores, alunos e formadores de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver, o ensino de línguas estrangeiras passou por vários métodos que viveram momentos de popularidade e depois a perderam devido a críticas que sofreram por não atenderem todas as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem.

Vimos as características do Método Tradicional, Método de Série de Gouin, Método Direto, Audiolingual, Cognitive Code Learning além dos métodos inovadores dos anos 1970 como o Community Language Learning, Suggestopedia, Silent Way, Total Physical Response e Natural Approach. Todos eles sofreram críticas, porém também apresentaram ideias importantes sobre o ensino de línguas, sendo que algumas de suas técnicas ainda podem e são utilizadas por professores.

O problema do ensino de línguas estrangeiras residia no fato de nenhum método até então ter se apresentado totalmente satisfatório no que diz respeito à aquisição de uma

segunda língua, deixando algo a desejar em algum aspecto ou habilidade que deveria ser melhor desenvolvida no processo.

O pós-método aparece como uma alternativa ao método e vem solucionar o problema de tentar encontrar um método que atenda a todas as necessidades do professor e do aluno de língua estrangeira.

Uma das questões que o pós-método aborda é o fato de que não apenas teóricos e estudiosos podem pesquisar e criar métodos de ensino, mas o professor atuante pode, através da prática, pesquisar teorias e as colocar em prática.

O professor do pós-método é aquele que observa a realidade na qual está inserido e a partir disso formula teorias, as testa e comprova ou não seu sucesso. É o professor autônomo, capaz de observar, refletir sobre e alterar seu método em sala de aula.

O pós-método caracteriza-se pela pedagogia da particularidade, que mostra

que cada situação de ensino é única, e portanto, deve ser levada em consideração, também pela pedagogia da prática, que acredita que é através da prática que o professor teoriza, e pela pedagogia da possibilidade, que vê a educação como transformadora da sociedade e, para isso, privilegia a identidade e os contextos social, político e econômico de quem está inserido no processo de ensino-aprendizagem.

Os métodos presumem que o que professor faz pode ser convencionalizado em um conjunto restrito de procedimentos que se encaixam em todos os contextos, o que está longe de ser realidade. Portanto, é através do pós-método e do uso das dez macroestratégias de Kumaravadivelu que o professor assume uma postura crítica e reflexiva sobre a educação e é por meio dessa reflexão, da pesquisa e de estudo que ele torna-se capaz de reconhecer e utilizar as melhores técnicas no ensino de língua estrangeira em sua prática diária.

REFERÊNCIAS

BORGES, E. F. V. Metodologia, acordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397-414, 2010.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. New York: Longman, 2007.

GOTTSCHALK, C. M. C. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set/dez 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language pedagogy, a postmethod perspective on English teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quartely*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. *TESOL Quartely*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching – a description and analysis*. 15th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. *Linguagem e cidadania*, v. 12, 2004. Disponível em: < http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.



AValiação: CONCEPÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA



SUELLEN EL K. DALMEIDA

Formada em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo, formada em pedagogia pela Universidade Nove de Julho, pós-graduada em metodologia do ensino de Língua Portuguesa pela Universidade tecnológica federal do Paraná. Professora de Ensino Fundamental II no Estado de São Paulo, na escola Júlia Lopes de Almeida e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Oscar Pedroso Horta.

A formação e aperfeiçoamento docente encontram-se frente a um momento de mudanças, vários motivos são os catalisadores para tal acontecimento, passou-se a elucidar com mais afinco o papel do professor e do aluno, vislumbra-se o que o aluno aprenderá e não o que deve ser ensinado, em meio a essas mudanças o tema

avaliar, sempre polêmico, apresenta-se e torna urgente a necessidade de discussão e esclarecimento, o foco de estudos converge para a avaliação. O presente trabalho tem por objetivo levantar a concepção de avaliação junto aos professores da escola em que o projeto foi desenvolvido, assim como, (re) pensar a concepção de avaliação, os meios de

avaliar e os resultados decorrentes de um processo de avaliação. Muito se fala sobre avaliação, mas as informações, por vezes, são desconstruídas e equivocadas. O conceito de avaliação adentra o ambiente escolar e muitos se sentem perdidos, assim, faz-se necessário a produção de textos e materiais que busquem abordar os temas: planejamento e avaliação. E com esse objetivo o texto do presente trabalho foi pensado e construído.

Palavras-chave: Avaliação; Concepções de avaliação; Pesquisa; Avaliações externas e internas.

INTRODUÇÃO

O tema avaliação, provavelmente, refere-se a uma máxima verdadeira da busca incansável de aprendizagem no universo escolar.

Não se estabelece como desafio acadêmico somente, mas a um empenho em relacionar aprendizagem, avaliação e desempenho. Essa tríade aprendizagem – avaliação – desempenho, vem calcando, buscando laços desde sempre, tornando-se intrínsecos.

Assim, falar sobre avaliação é algo que suscita grandes embates e discussões, os trabalhos e estudos desenvolvidos em torno do tema são inúmeros, trata-se de algo que aparece não apenas no ambiente escolar, mas na vida. A avaliação é componente do processo ensino-aprendizagem, que exige organização, análise e reflexão dos profissionais envolvidos, pois, um de seus objetivos é diagnosticar os conflitos presentes no processo de aprendizagem.

No entanto, mesmo sendo de vital importância o que

nota-se, em diversas situações, no ambiente escolar, é o uso inadequado desse instrumento, por esse motivo advém a escolha do tema, na tentativa de abarcar e explanar o assunto, gerando fonte de pesquisa e esclarecendo aos envolvidos. A pesquisa foi realizada para propiciar o debate e esclarecimento do tema ao longo de sua realização, os professores e profissionais envolvidos acompanharam e vislumbraram descobertas na elaboração deste, a cada passo realizado.

Foram realizadas pesquisas com professores, levantamento dos resultados e consulta a bibliografia. O trabalho traz todo o estudo realizado, desde as inquietações que levaram à seleção do tema até as considerações obtidas. Na primeira parte será realizada a exposição das principais ideias e concepções alicerçadas no referencial teórico, será exposta a concepção de avaliação, a avaliação interna e externa e os instrumentos de avaliação, com o

intuito de introduzir o assunto e situar o leitor. Ao longo da segunda parte se dará à justificativa, a metodologia da pesquisa realizada e os dados coletados, este foi um levantamento feito com questionários e discussões.

Compreende-se, neste trabalho, a avaliação enquanto ação indispensável à vivência do ser humano. Pensando-a deste modo ela coloca-se a serviço da educação, propiciando melhorias, aperfeiçoamento, desenvolvimento e aceitação enquanto parte indispensável ao processo de aprendizagem.

Nos estudos realizados durante o curso Gestão do Currículo para Professores Coordenadores vimos que avaliar é característica da condição humana. Estamos sempre avaliando, emitindo juízos sobre as coisas que nos cercam. O termo avaliar vem do latim “valere” que significa ter saúde, ser forte, ter valor. (CUNHA, 1997). Segundo o dicionário Aurélio, avaliar é determinar a valia ou valor: calcular, o que também é encontrado no dicionário Houaiss

(2001, p.353) estabelecer a valia, o valor ou preço. No dicionário de etimologia de Francisco da Silveira Bueno (1974, p.448), avaliar é estimar, apreciar o mérito, o valor de. Avaliação é a estimação, o julgamento dos méritos. Considerando o conceito etimológico e aplicado ao campo educacional, a avaliação não pode restringir ao estabelecimento de um valor, mas sim em fazer um apanhado de cada situação, a fim de deliberar sobre ela, ou seja, no ato de avaliar deve estar implícita a localização das necessidades e o comprometimento com a sua superação.

No decorrer da história a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos. A prova bimestral, por exemplo, servia como uma espécie de ameaça à turma. Felizmente, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante

hoje é encontrar caminhos para qualificar o aprendizado dos alunos e oferecer alternativas para uma evolução mais segura

O presente estudo tem como objetivo trazer reflexões sobre a importância da avaliação no processo ensino aprendizagem e a retomada dos resultados para um planejamento e replanejamento das ações visando a aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma análise das diferentes práticas de avaliação que ocorre diariamente em salas de aula na rede estadual de educação.

De acordo com Luckesi (2002), avaliar é estabelecer um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão.

O que direcionou a escolha do tema é frase do material de apoio da disciplina "Planejamento e avaliação para professores que ensinam e alunos que aprendem", das professoras Rosário Gente Lugli e Vivian Batista da Silva: "Como arquitetar na escola modos férteis de planejar e avaliar a aprendizagem".

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) tem por objetivo oferecer indicadores aos educadores da rede, nos níveis central, regional e local, para o acompanhamento das metas a serem atingidas pela rede estadual e pelas escolas, em relação à evolução da qualidade das aprendizagens por meio da avaliação do desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos da rede estadual.

A avaliação promovida pelo SARESP tem, portanto, objetivos essencialmente diagnósticos. Com base nesse diagnóstico é que as escolas podem compreender melhor os limites e alcances de seu trabalho. De outro lado, esse diagnóstico pretende também subsidiar um planejamento mais eficaz da educação pública estadual, para a elaboração de estratégias e programas voltados para o atendimento de demandas específicas detectadas pelo processo de avaliação, tanto de apoio a professores e gestores como aos alunos.

É muito importante que

todos os professores vejam o SARESP como um poderoso aliado. Seus resultados vão permitir retomadas muito significativas do enfoque de seus trabalhos cotidianos, uma vez que a correta compreensão

dos erros e acertos dos alunos permite uma reflexão sobre os caminhos adotados. O gestor é o articulador dessa reflexão e precisa estar bem preparado para ela surgindo assim um dos desafios do professor

coordenador em como efetivar a retomadas das avaliações externas e internas em reais instrumentos de diagnósticos que encaminhem novos momentos de aprendizagem aos nossos alunos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Buscar qualidade de ensino é função da instituição que o oferece, neste processo conta-se com o profissional denominado coordenador. Segundo Vicentini, Gallego e Silva (2012, p.05) "... os coordenadores, hoje, têm o desafio de, conjuntamente com os gestores e professores, pensar e desenvolver ações no âmbito da instituição para lidar com dados sobre a aprendizagem advindos de diferentes fontes". A função do coordenador pedagógico é motivar, oferecer aprimoramento, auxiliar em questões pedagógicas, fazer com que o grupo interaja e se aproxime, entre outras. O professor coordenador, segundo as autoras, coloca-se numa posição intermediária

no sistema de ensino público do estado de São Paulo, acompanhando a construção das propostas e a aplicação, a concretização. Entre essas funções delegadas ganha destaque, frente às mudanças acerca da forma de ensinar e de enxergar o ensino, a avaliação.

De acordo com Vicentini, Gallego e Silva (2012, p.04) "...o trabalho de avaliar está articulado às outras atividades em sala de aula [...] o maior desafio da avaliação é zelar para que todos os alunos aprendam", nota-se que avaliar está em pauta em planejamentos, reuniões e ATPC's, o que é preciso agora é abarcar seu sentido em modo amplo, deter-se em torno dos significados que a avaliação

pode adquirir no processo de ensino – aprendizagem. As autoras afirmam (2012, p.05) "Quando bem pensada, a avaliação mobiliza as escolhas curriculares e seus objetivos, a organização das turmas, bem como os modos pelos quais tentamos regular a aprendizagem dos estudantes". Torna possível e coerente que a escola, como um todo, tome medidas e planeje suas ações em prol do conhecimento e do progresso dos alunos.

Avaliar e ser avaliando são práticas intrínsecas à atividade humana, assim, não seria diferente no contexto escolar, o sistema de educação conta com duas formas de acompanhar o desempenho da educação. São eles: a) as

avaliações realizadas no âmbito escolar, que apresenta uma roupagem mais restrita, pois se refere à escola em que foi aplicada e elaborada. b) as avaliações realizadas dentro dos sistemas de ensino, em grande escala, possuem uma aparência mais ampla, pois buscam levantar e apresentar o desempenho de ensino do sistema em que ocorreu.

Tanto as avaliações internas quanto externas buscam diagnosticar e, por meio dos resultados, encontrar meios de melhoria, sendo assim, ambas aperfeiçoam-se com frequência sempre zelando pela eficiência.

Partindo do exposto por Vicentini, Gallego e Silva (2012, p.24) “Quando se avalia, é preciso observar se os estudantes tiveram alguma dificuldade, qual foi essa dificuldade e como podemos nos mobilizar para que eles superem isso”, com isso, confirma-se o fato, de que, avaliar não é para punir, mas para ter uma prática mais eficaz e consciente, que age

de acordo com as carências.

É possível dizer que avaliamos e somos avaliados com intensa frequência, o ato de avaliar pode concretizar-se de modo bastante expressivo quando construído e empregado com análise, reflexão, propriedade, consciência e finalidades. Avaliar para planejar e planejar para avaliar, vendo nessa ação um instrumento que permite agir de maneira ordenada, com objetivos e metas, existe uma relação familiar entre estabelecer objetivos e avaliar.

A avaliação está em função dos objetivos estabelecidos, para que ela possa ser tida como verídica não basta avaliar, deve-se possuir objetivos previstos, para nortear a análise dos resultados e as medidas cabíveis, bem com, a elaboração de plano de ensino, de projetos, de propostas. Desse modo, conclui-se que, a avaliação, hoje, é vista sob uma nova concepção, que valoriza a prática interdisciplinar, que transcende a função de

diagnosticar.

Assumindo essa função torna-se imprescindível que a avaliação seja uma ocasião de diálogo e interação, em que, haja inclusão, em que o alunado sintam-se parte, percebam-se situados em relação ao contexto educacional e ao processo do qual fará parte, apresentando confiança, estimulado a progredir, a buscar e construir, novos conhecimentos.

Avaliar é edificar subsídios para a escola elucubrar sobre sua prática pedagógica, respeitando e evidenciando o conhecimento prévio do aluno, auxiliando-o a ser autônomo e, de fato, um cidadão. Diante desse prisma a avaliação deverá ser condizente com o método utilizado pelo professor. Assim, “Ensinar e avaliar deve ter correspondências quanto aos níveis de complexidade adotados, ou seja, não se deve ser simplista ao ensinar e complexo ao avaliar, ou vice-versa.” (PACHECO, 2010).

A aprendizagem pode

ser pensada como um processo de mudança, provocada por estímulos diversos, mediados por emoções, que pode vir ou não a manifestar-se em mudança no comportamento da pessoa (PACHECO, 2010). De acordo com essa afirmação, a aprendizagem alude a uma

circunstância que busca e requer mudanças, e para mudar é necessário estímulo, sendo assim, avalia-se e com os resultados busca-se a mudança, o estímulo, a inovação.

Por fim, avaliar apesar de indispensável ao ser humano, deve ocorrer de

modo significativo, buscando o avanço, o progresso e melhoria. O ensino mudou, e já não é mais possível conceber a avaliação, o processo de ensino – aprendizagem e o conhecimento como antes.

GESTÃO DO CURRÍCULO

O ato avaliativo será valoroso quanto maiores forem os instrumentos, conceitos e concepções claras relacionando-se e complementando-se mutuamente.

Submeter à avaliação não é privilégio do trabalho docente, mas, sim, é componente de todo indivíduo. Avaliação e aprendizagem, além de se gerirem por integração e sincronia processual, compõem comparcimento inesgotável na vida escolar, pessoal e profissional de todo ser humano.

Por meio de investigações de cunho científico e aplicação prática

apresentam-se diferentes formas de exposição de conceitos, de concepções de avaliação, esses estudos e pesquisas colocam à disposição materiais e recursos que respondem cada vez melhor, mais reflexivas e conscientes formas de compreender a avaliação integrada, relacionada com aprendizagem. Assim, pensando, refletindo, analisando e vivenciando surgem práticas avaliativas cada vez mais adequadas ao processo de ensino – aprendizagem.

Segundo Both (2007, p. 26) “... dentre todas as fontes de refinamento da percepção sobre o papel a ser

cumprido pela avaliação na aprendizagem, talvez a intuição nata e organizada própria do ser humano seja a mais eficiente”. Assim, a intuição mostra-se fundamentalmente nata ou inerente a vida do ser humano, no entanto, é preciso que o homem a organize e direcione, com o intuito de evitar equívoco, distorção, imprecisão. Para Both (2007, p. 27) “De todo ato avaliativo emana alguma escolha que dá consequência àquela ação”.

Todo ser humano, independente de formação escolar, está apto a exercer a capacidade de decidir.

Com isso, a afirmativa, de que, a bagagem cultural, o conhecimento prévio, a leitura de mundo auxiliam ao aprender, não delegando esta função apenas à escola, ratifica-se e fundamenta-se.

De acordo com Saraiva (2005) quando a avaliação permeia o processo de ensino aprendizagem e é compreendida em suas diferentes dimensões (avaliar aluno, escola e professor), permitirá que a missão educativa seja realizada com sucesso.

Ainda sobre o papel da avaliação Saraiva (2005) expressa que o ato de avaliar a aprendizagem relaciona-se a avaliar o ensino ofertado.

Segundo essa linha de pensamento, a respeito do tema avaliação, Saraiva (2005), apud Both (2007, p.28) expõe que:

[...] um sistema de ensino comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos encontra na avaliação,

não um instrumento para aprovar ou reprovar e, sim, uma referência à análise de seus propósitos, permitindo-lhes buscar caminhos para que os alunos sejam bem sucedidos na travessia da passarela da aprendizagem.

Iniciativas de aprendizagem, possuindo como parceira a avaliação, apenas explica-se em prol de um bem maior: a educação. Para Both (2005, p.59):

[...] ensino, avaliação e aprendizagem não se justificam plenamente por si sós, mas sempre em função de um bem acadêmico maior, o da educação. E para uma compreensão melhor do que seja educação, tem ela sua origem no verbo educar, que, por sua vez, provém do verbo latino educere, que significa trazer para fora, fazer desabrochar. E desabrochar quer dizer mostrar-se para a vida de forma real, revelar-se para o mundo externo, desvelar potencialidades

como desdobramentos da educação.

A educação refere-se a um bem social, que possibilita valoriza o ser humano, promovendo melhorias sociais.

Avaliar é uma questão de bom senso, representando uma das máximas no quesito avaliar, o que exige do docente responsabilizar-se pelo conhecimento que oportuniza ao aluno, bem como as mudanças sociais decorrentes do ato de aprender.

O tripé avaliação – ensino – aprendizagem possibilita ao alunado perceber seu papel, no âmbito familiar e social, enquanto cooperador, participativo e criativo.

Assim, a avaliação é uma ação que versa em uma análise comparativa entre o desempenho obtido e o resultado pretendido. Vista enquanto processo, ela faz predominar a característica do desempenho em relação à quantidade de atividades

alcançadas pelo alunado ou pelo profissional (de áreas diversas).

Com isso, confere maior evidência ao processo do que ao produto resultante da convenção ensino – aprendizagem. No entanto, cabe ao docente considerar as potencialidades e possibilidades, ao invés das limitações.

Apresenta-se fundamental dar ênfase a tal postura, uma vez que, ainda permanece, em muitas situações, a tomada de ponto decisivo a partir das limitações, sem atentar as potencialidades.

No entanto, mesmo com as discrepâncias existentes, cresce os avanços em conceitos de avaliação (práticos e teóricos).

Valorizar as potencialidades impõe ao docente um de seus maiores desafios relacionados à avaliação, saber o que é mais proeminente questionar, descobrir, propor.

A prática de avaliar pode então cooperar

categoricamente de uma auto-avaliação por parte do docente. Um percurso avaliativo proporciona ao professor a ao aluno, na mesma medida, uma oportunidade de alcançar subsídios para a reflexão sobre a prática pedagógica do professor e sobre a constituição da aprendizagem do aluno.

A aprendizagem é um processo bilateral em que docentes e alunado aprendem, tendo o aluno como principal agente do processo, destinando-se a ele toda a ênfase das atividades de ensino, respeitando suas competências e habilidades.

Conceber a avaliação exige passar, também, pela máxima de que o ensino transcorre e desenvolve-se em função do aprender, mediante relacionamento interativo entre educando e educador, em que cabe ao professor a função de facilitador, estimulador e mediador da aprendizagem, e ao aluno, o de ser sujeito participante, ativo e construtor

desse processo.

Idear o avaliador como educador que ensina, constrói e conhecimento e avalia o processo, logo, se o docente não desenvolve e não constrói não há razão para avaliar.

A avaliação necessita ser entendida como procedimento de desenvolvimento técnico, científico, pedagógico e psicológico do aluno em razão da aprendizagem.

Considerar a avaliação da aprendizagem exige compreender que ela só terá sentido quando seus resultados são utilizados para auxiliar e colaborar para a obtenção de melhorias no ensino ofertado, dos alunos e dos demais profissionais que compõem o processo educativo.

Na prática docente cotidiana existem dois tipos de avaliação que são complementares: avaliação externa e avaliação interna, nos tópicos a seguir conheceremos um pouco de cada uma.

AVALIAÇÃO INTERNA

A avaliação que ocorre no ambiente interno da escola denomina-se avaliação interna. Trata-se da avaliação aplicada pelo docente e pela instituição de ensino, assim, ela é elaborada e aplicada pelos professores e pela equipe escolar, sendo indispensável para rever o projeto pedagógico e o plano de trabalho, referindo-se a uma verificação de aprendizagem do aluno, a qual pode ser concebida por meio de instrumentos diversos. A avaliação interna concretiza-se dentro da sala de aula, o docente busca meios de diagnosticar os resultados de seu trabalho e a escola busca meios de verificar os saldos do todo.

A escola promove e desenvolve seu sistema de acompanhamento dos alunos, o conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos que se relacionam em prol de obter dados (a avaliação interna), proporciona refletir sobre o

apoio que será oferecido ao aluno e ao professor.

Este tipo de avaliação possibilita constatar como tem ocorrido o processo de ensino – aprendizagem na sala e na escola, provendo informações acerca da realidade do alunado e do trabalho desenvolvido.

Sendo de interesse do grupo escolar em que ocorre, a avaliação interna envolve a todos, desse modo, a equipe gestora deve atentar e acompanhar os procedimentos empregados, e no caso de avaliação da instituição (muitas vezes denominado provão), deve acompanhar e participar de sua elaboração, aplicação, correção e levantamento dos resultados, só assim poderão intervir baseando-se e pautando-se em dados, de modo fundamentado e preciso, tomando medidas que auxiliam o aluno e o grupo.

Ao utilizar a avaliação

interna é necessário que haja aproveitamento, que os resultados sejam empregados e perceptíveis nas ações futuras, nos planejamentos, **projetos, atividades,** direcionando o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

O objetivo de avaliar não é selecionar quem será aprovado ou reprovado, mas sim situar-se em relação aos avanços e as questões que exigem ser retomadas, (re) pensadas, mostra-se como uma forma de rever conceitos e refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Segundo Luckesi (1998, p. 78):

Para que se utilize corretamente a avaliação no processo ensino-aprendizagem, no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir; um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos e não uma média mínima de notas,

como ocorre hoje na prática escolar.

Não basta avaliar internamente, é inerente que se faça um levantamento, se reflita e se empregue os resultados como melhorias ao processo.

Por fim, de acordo com Luckesi (1998, p. 80):

Para que a avaliação se tome um instrumento

subsidiário significativa da prática educativa, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. A ciência pedagógica, hoje, está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados

significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento do educando.

Antes de incidir ao ato avaliativo cabe a todos os envolvidos ao processo de educação analisar, refletir, elaborar e construir a maneira mais adequada às finalidades e objetivos pretendidos.

AVALIAÇÃO EXTERNA

De acordo com o caderno do gestor (2008) com a existência e conhecimento da proposta surge a necessidade de um plano de avaliação. Assim, se possuímos a avaliação interna para determinar que medidas devem ser tomadas e quais recursos utilizados, apresenta-se a avaliação externa, que em maior escala diagnosticará e permitirá, em âmbito amplo, a adoção de projetos, recursos, políticas, planos que auxiliem e amparem a superação dos desafios.

Dessa forma, avaliação

externa, refere-se à avaliação de aprendizagem em larga escala, com emprego/ utilização de instrumentos padrões que se relacionam as condições técnicas da teoria de medida em educação. Quando se menciona avaliação em larga escala remete-se a ideia de revelar o desempenho do grupo, ou seja, não angaria-se o desenvolvimento individual (como na avaliação interna).

As avaliações externas surgiram e são utilizadas com a finalidade de produzir evidências que nortearão as tomadas de decisão para melhoria, organização

e planejamento de políticas de financiamento, capacitação e organização pedagógica.

Os chamados Sistemas de Avaliação Educacionais e Indicadores educacionais fornecem parecer acerca da realidade educacional, direcionando os recursos dirigidos pelos governantes, pontuando, com transparência, as informações, difundindo resultados e mostrando-os à sociedade.

Esse procedimento, de avaliar em larga escala, possibilita aprofundar o estudo da educação brasileira. Dentre essas avaliações e indicadores estão:

■ Educar FCE

- SAEB serve, juntamente com a Prova Brasil, de base no cálculo do IDEB e possibilita a ampliação de proeminências dos fatores adjuntos. O SAEB é o primeiro sistema de avaliação, em escala, do país;

- Prova Brasil construir evidências acerca do desempenho do aluno, é aplicado aos alunos do 5º e 9º anos, com a finalidade de gerar um diagnóstico do ensino no país;

- IDEB avalia um município ou escola, colocando a disposição apoio técnico para aprimorar os insuficientes, trata-se de uma forma de medir e obter metas;

- ENEM avalia a qualidade do ensino médio, auxiliando na decisão do PROUNI e sendo aceito, geralmente, como integrante ao processo de vestibular. O ENEM tem o propósito de avaliar as habilidades gerais do aluno;

- Provinha Brasil realiza diagnóstico sobre a alfabetização, permitindo a educadores e gestores correções no processo, garantindo o desenvolvimento dos exercícios de ler e escrever;

- ENCCEJA avaliar e certificar as competências da educação básica para os que não a completaram, o aluno que obtém a nota mínima exigida obterá p certificado de conclusão

do Ensino Fundamental;

- IDESP indica a qualidade do ensino da rede estadual, tendo como parâmetro e medida as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do ano letivo;

- SARESP elencar constatações que possibilitem rever o currículo,

Por fim, o emprego de avaliações e indicadores de ampla escala sofreram e sofrem alterações, no intuito de apresentar-se como mecanismos eficientes ao ato de avaliar de modo amplo, tornando as informações claras e o mais precisa possível, para que, com base neles seja possível oferecer ensino de qualidade.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE COMENTADA

A proposta foi realizada em uma escola estadual, pertencente ao Município de Osasco. É uma escola grande e localizada em um ponto central (escola central), que conta com um amplo quadro de funcionários. A instituição de ensino funciona em três períodos, diurno com a

7ª e 8ª série, vespertino com a 5ª e 6ª séries e noturno com as turmas de Ensino Médio.

A escola participa, frequentemente, de projetos descentralizados e procura elaborar propostas que atendam a clientela e as necessidades de ensino.

Pensando em suas características o questionário (anexo 1) foi elaborado e aplicado durante as ATPC's, sendo respondido por 20 professores, de séries variadas, da disciplina de Língua Portuguesa, buscou-se averiguar o tempo de exercício, a freqüência com que a avaliação

diagnóstica é aplicada, se o professor utiliza mais de um instrumento de avaliação, se os objetivos e finalidades são apresentados, qual a ênfase ao elaborar a avaliação, qual o tipo de avaliação é mais empregado, o número de avaliações aplicados bimestralmente, se é realizada uma avaliação dos resultados com os alunos, como são realizadas as avaliações, como é feito o acompanhamento das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, qual a iniciativa frente aos resultados insatisfatórios, qual a ação diante dos diferentes ritmos de aprendizagem, se a escola possui um sistema de avaliação elaborado por todos, qual a

periodicidade e característica da avaliação institucional, o que é feito com os resultados desse procedimento, quais as avaliações externas que a escola participa, o que se faz com os resultados das avaliações externas e qual o grau de benefício trazido pelo processo de avaliar em larga escala.

Como o tema selecionado para o desenvolvimento do presente trabalho foi avaliação, procurou-se com a utilização do questionário e pesquisa bibliográfica e documental (arquivos da escola) entender a concepção e práticas avaliativas da instituição.

Não seria possível desenvolver tema tão polêmico sem ouvir e

contar com a participação dos responsáveis por ele. Assim, a aplicação forneceu informações e dados geradores, pois não seria válido ter acesso a vastidão de informações trazidas pelo curso e pelas pesquisas sem procurar meios de utilizá-los no contexto educacional.

Procurou-se verificar a visão acerca de avaliação, para assim, de fato, fazer uso de toda essa informação que nos cerca, identificando os procedimentos utilizados, reconhecendo a real ideia que o docente faz da avaliação, analisando os resultados e apresentando-os, juntamente, com o parecer advindo da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na E.E. Júlia Lopes de Almeida no horário das ATPC's com a participação de 20 professores que ministram aulas no Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, arte e Ciências.

Os procedimentos aplicados na coleta de dados e informações para o presente trabalho caracterizam-se como qualitativos, pois viabilizou-se a investigação, e quantitativos, afinal foi utilizado o questionário, no intuito de obter, por meio de um formulário padrão,

uma amostra representativa, que foi registrada, destacando as opiniões do grupo que a compôs.

A proposta desenvolveu-se primeiramente pela problematização: "O que é avaliação?", "Quais as formas e os instrumentos de avaliação?"

e “como a escola visualiza a avaliação?”. Com essas questões planejou-se o tema a ser desenvolvido.

Após a seleção do tema foi principiado os procedimentos básicos para o seu desenvolvimento.

Primeiramente foi feito o levantamento da bibliografia disponível e a sua seleção; leitura; elaboração do questionário; aplicação do instrumento; levantamento e registro dos resultados, construção do texto.

Os estudos realizados

ocorreram por meio de análise, observação e registro dos resultados elencados no decorrer da pesquisa, bem como, nas investigações realizadas para sua construção e existência.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

É desnecessário dizer que, tratando-se de tema tão polêmico e rico para discussão, os resultados obtidos foram divididos, os procedimentos, os recursos, as ações e planejamentos feitos são diversos. Os professores buscam utilizar-se dos recursos que acreditam, e adotam ações que apostam como viáveis. O ser humano é cultural, é fruto das experiências que já vivenciou, assim, sua formação, bagagem, leitura e visão de mundo refletem na maneira como ele concebe o ensino, como ele avalia, como ele enxerga e compreender as coisas que o cercam.

De acordo com os dados obtidos por meio do questionário foi possível constatar que 100% a maioria dos professores

consultados utilizam a avaliação bimestralmente ou mensalmente; empregando de três a cinco instrumentos; apresentando aos alunos :

- os objetivos e competências pretendidos em relação à avaliação sempre ou na maioria das vezes; ao elaborarem as avaliações focalizam conteúdos direcionados no desenvolvimento das competências e habilidades;

- usam avaliações dissertativas, objetivas, pesquisas e observações diárias;

- em um bimestre costumam aplicar de duas a três avaliações;

- costumam realizar auto reflexão de suas avaliações sempre ou na maioria das vezes; as avaliações são feitas

individualmente ou em duplas;

- os professores propõem auto avaliação aos alunos; acompanham as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos por meio de registros escritos (formulários, portfólios, etc.);

- ao detectar rendimento insatisfatório revisam os conteúdos ou modificam a metodologia de ensino;

- ao perceberem que seu aluno não acompanha o nível de aprendizagem da turma que ele se encontra pedem para ele realizar as atividades com outros alunos (dupla ou grupo) ou preparam atividades de acordo com o nível dele;

- preparam aulas diversificadas, que contemplem

■ Educar FCE

várias habilidades ou atendem individualmente os alunos com dificuldades de aprendizagem para atender a todos em seus diferentes ritmos de aprendizagem;

□ todos os consultados alegam ter ciência da existência de uma avaliação elaborada, conjuntamente, pela equipe de professores, e que essa é composta por questões objetivas;

□ os resultados da avaliação institucional são utilizados na somatória da nota fina, é feita uma tabulação para verificar onde está a dificuldade do aluno e assim desenvolver novos métodos;

Os docentes reconhecem

o SARESP e a Prova Brasil como as avaliações externas aplicadas na escola em questão; com os resultados da avaliação externa os procedimentos mencionados foram: análise das competências e habilidades visando a prática de novas metodologias; análise das competências e habilidades visando a prática de novas metodologias; através da avaliação de gráficos é feito um trabalho para desenvolver as habilidades propostas é apresentado para o corpo docente da escola para tomar ciência dos resultados; analisar o aproveitamento e trabalhar os conteúdos mediante as dificuldades apresentadas;

São discutidos em reflexões posteriores: apresentado o desempenho das turmas na reunião de professores, para podermos nos preparar melhor; para melhorar o desempenho e aprendizado dos alunos durante o ano e para o próximo; analisado nas ATPCs; analisamos os gráficos e depois trabalhamos em conjunto para sanarmos as dificuldades dos alunos e alcançarmos os índices propostos à nossa escola; analisa o aproveitamento e rever o conteúdo e as dificuldades apresentadas. A maioria (75%) considera que as avaliações beneficiam seus alunos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS

Por meio dos dados obtidos reitera-se a questão de que ao avaliar busca-se, predominantemente, analisar resultados, por essa razão é que avaliamos em campos e situações distintas.

Foi possível perceber que os docentes abarcam e diferem as questões e

finalidades das avaliações ministradas por disciplina, a institucional e as avaliações externas, enxergando a necessidade de cada uma delas e fazendo uso dos resultados obtidos.

Mostrando assim que, problematizam acerca do trinômio aluno – professor

–conhecimento, mas compreendendo o proposto por Vicentini, Gallego e Silva (2012, p.17) “... mostra-se cada vez mais necessário refletir sobre as articulações entre os resultados obtidos nas avaliações formais [...] acerca dos fatores intra e extra-escolares que se

integram e influenciam nos resultados da avaliação”, ou seja, os professores vêm a avaliação de modo mais contextualizado, relevando fatores que transpõem os muros da escola e a sala de aula.

Isso contribui para que sua utilização seja de fato significativa, pois de acordo com Vicentini, Gallego e Silva (2012, p.17) “A compreensão de tais fatores é, sem dúvida, decisiva para nortear práticas

produtivas de verificação da aprendizagem dos alunos e da construção de categorias para avaliá-los”.

Tal empenho em compreender e visualizar a avaliação traz ao contexto educacional mais organização, planejamento e uma atividade que se baseia e busca atender as necessidades dos alunos pertencentes ao processo de aprendizagem.

Obviamente uma questão e prática de tão

grande proporção não é imutável, sua necessidade de mudança e aperfeiçoamento, que busca acompanhar as exigências do mundo moderno e da forma de ver o ensino, é inegável, mas o formidável na educação é exatamente isso, caminhar, juntamente, com as mudanças, atendendo as exigências, aprimorando e buscando a qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, pode-se dizer que todo docente sabe ensinar, intermediar ocasiões de aprendizagem e empregar a avaliação. Também é sabido que a avaliação não apresenta-se apenas no espaço escolar, mas em momentos variados e situações diversas do cotidiano.

No presente trabalho, a avaliação foi compreendida peculiarmente em função da aprendizagem escolar, em

que, o modo como é vivida e concebida coíbe foco exclusivo no tripé: aluno - professor - aprendizagem.

As concepções ao que se refere à avaliação são diversas e discutíveis, entretanto, em todas percebe-se que as finalidades e objetivos cerceiam a melhoria do desempenho do alunado, do docente, das jaezes do ensino ofertado.

Dessa maneira, torna-se importante à formulação e à captação do conceito de

avaliação, dos objetivos, compreender o problema (no sentido de foco real de avaliação), com o qual a avaliação ocupa-se, conhecer os instrumentos variados. Sopesar o problema, as modalidades e os instrumentos de avaliação coopera na consecução satisfatória do ensino-aprendizagem.

Com a presente pesquisa foi possível corroborar com a ideia de que é necessário um estreitamento entre as

■ Educar FCE

relações existentes entre: ensino - aprendizagem - avaliação, pois são processos que se completam e relacionam, um é concebido por meio e auxílio do outro, o ensino somente ocorre por meio da aliança com a avaliação, e a aprendizagem, só se consolida quando há ações de colaboração e simultaneidade entre eles (ensino - aprendizagem - avaliação).

Instrumentos de avaliação diversificados podem contribuir na oblatade dados relevantes de apoio à melhoria e no diagnóstico do nível de desempenho dos componentes (professor, aluno e escola). A avaliação é um aspecto essencial do processo de construir o conhecimento, quando construídas por meio de procedimentos interativos dá concretude à aprendizagem.

Esse já subsídio suficiente para a formalização de incentivo em prol da ação avaliativa como artifício que possibilita aos gestores, aos

educadores e aos estudantes notarem e ponderarem sobre o quanto foi aprendido, o modo como essa aprendizagem se deu e qual o lacuna existente, por acaso, entre o ensinar, o aprender e o avaliar com coerência.

O objetivo mor da avaliação não é determinar quem será aprovado ou retido, mas, sim, permitir a partir dela que se consiga perceber o quanto, em que categorias debelam, arrolam e aplicam os conteúdos e os saberes inerentes às temáticas e aos diversos conteúdos que compõem as disciplinas das respectivas matérias. Desse modo, o docente não é o único responsável pelas decisões referentes à aprovação e à retenção dos alunos, mas, sim, de todos os envolvimento com a aprendizagem, destaca-se nessa afirmativa que, o aluno necessita ter o interesse e o professor o **comprometimento**

profissional e a capacidade em amparar o aluno a aprender.

Refrear conceitos e

instrumentos de avaliação é necessário no contexto educacional, mas é também essencial que sejam colocados em exercício de modo criativo, a partir de suas compreensões e dos elementos dinâmicos que os compõem, tornando facultativo aos alunos modificações sobre o comportamento e a visão de mundo, a argúcia diversificada dos contextos de oportunidades de aprendizagem que o rodeiam.

O professor apropria-se dos elementos ativos da avaliação empregando-os de modo criativo em função da aprendizagem, porém ele o faz de acordo com a sua compreensão acerca de avaliação e de combinação com a sua aptidão inovadora de avaliar. Portanto, não basta ao docente domínio sobre as concepções de avaliação, mas, sim, aproveitar-se dos rudimentos pedagógicos que as integram.

Concepções, metodologia e inovação, em avaliação, compõem elementos prosaicos

na prática do tripé ensino – aprendizagem – avaliação. Particularmente e no seu conjunto, tais elementos colaboram para a dinamização de ações pedagógicas.

Em todos os níveis de ensino a avaliação pode ser enxergada como um segmento relacionado aos demais na ação educativa, servindo de apoio geral à aprendizagem. Porém, quando abordados particularmente, em relação a esses níveis de ensino, deve-se levar em conta a idade, finalidades dos níveis em questão, objetivos.

Por fim, no presente trabalho, ao referir-se a avaliação, aproxima-se de temas tais como: ensino, progresso, qualidade, planejamento, organização, reflexão, investigação, aprendizagem, desempenho, melhoria. Com o anseio de compreender e validar a avaliação de modo democrático, conjunto, interdisciplinar e coerente, como instrumento importante ao processo de construir o conhecimento e o saber.

REFERÊNCIAS

- BOTH, Ivo José. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a fisiologia do conhecimento. Curitiba: IBPEX, 2007.
- CABRERA, Renata Cristina. Docência e Desespero: Avaliação da aprendizagem na Escola Ciclada. Brasília: Liber livro, 2010.
- CIPRIANO, Carlos Luckesi. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? Série Ideias. Nº 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80
- ESTADO DE SÃO PAULO. Caderno do Gestor. V. 1, 2 e 3. São Paulo: MEC/SEE, 2008.
- LUGLI, R. S. G.; SILVA, V. B. Planejamento e avaliação na sala de aula. São Paulo: USP, 2012.
- PACHECO, Clélia. 14 Out. 2010. Por que avaliar? Definição dos objetivos gerais. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/por-que-avaliar-definicao-dos-objetivos-gerais-3476114.html>. Acesso em 25/01.
- VICENTINI, P. P.; GALLEGOS, R. C.; SILVA, V. B. Planejamento e avaliação na escola. São Paulo: USP, 2012.



A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E A SITUAÇÃO ESCOLAR



DIANA ALMEIDA

Professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino no Estado de Goiás

Esse trabalho foi realizado com o intuito de analisar o processo de inserção tecnológico nas escolas abordando o atual ponto de partida e tenta mostrar a realidade sobre a situação do país no assunto.

O desenvolvimento foi dividido em três partes para que fosse possível ao leitor identificar os pontos chaves envolvidos nessa questão, que são as origens da tecnologia e suas vantagens didáticas na sala de aula, a

realidade da sala de aula e o papel do professor e da escola no processo tecnológico. A pesquisa foi munida de dados que comprovam a realidade do sistema educacional brasileiro e leva a quem lê uma reflexão sobre o assunto, trazendo à mesa as várias faces do ponto de vista do tema para que possa ser feita a análise do teor do trabalho.

Palavras-chave: Tecnologia. Ensino. Educação. Escola. Professor

INTRODUÇÃO

No dia a dia é cada vez mais comum a adesão de termos que são consequência de uma nova linhagem de pensamento que é reflexo direto da globalização e das tecnologias que vieram junto com esse processo, a principal delas é a internet. Com a internet absolutamente tudo está conectado, todos fazem parte de uma teia invisível que aproxima, agiliza, e, por fim, veio de forma definitiva para agir principalmente como facilitador das atividades que são realizadas pelas pessoas diariamente, é um lugar onde o conhecimento e as informações são obtidas com a facilidade de um clique.

A potencialização do uso da internet e o uso das mais diversas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC trouxeram uma mudança eminente na forma de como a sociedade vê o mundo e uma revisão

das relações sociais, culturais e econômicas, do ponto de vista educacional isso não foi diferente; A escola sentiu a necessidade de adaptar-se a essa nova realidade, por exemplo: Alguns anos atrás era impensável a possibilidade de obter um diploma de nível superior sem ir na universidade diariamente, esse paradigma foi quebrado com os primeiros cursos chamados a distância do país, possibilitando para quem não conseguia ir a uma unidade de ensino realizar o ensino superior quando fosse possível assistir as aulas pela internet. É nítido que há um movimento para a informatização das escolas em todo o território nacional, porém, esse processo ainda é lento e tem encontrado uma quantidade grande de problemas na incorporação de recursos tecnológicos em suas aulas, entres esses que vão desde a falta de recursos financeiros,

passam pela adaptação dos professores e a falta de estrutura nas escolas.

O que se pode observar é que independente da origem social, toda a população está conectada através da internet, mas isso não significa que apesar de todas as vantagens, o uso da internet e das TIC nas escolas trará uma melhoria no processo de aprendizagem. Desta maneira é necessário fazer uma reflexão sobre o papel dos docentes e da escola no processo de implementação do processo tecnológico.

Em um primeiro momento este trabalho levanta de forma breve o processo de evolução da palavra tecnologia e seu significado, faz um histórico da educação no país e levanta alguns benefícios que serão interessantes em uma escola onde há um acesso maior as TIC. No segundo momento é

levantada a atual realidade das salas de aula do país, é mostrado que para poder implementar um processo tecnológico na escola não é necessário apenas resolver problemas estruturais que por sinal são muitos, mas sim propor uma reforma em toda estrutura educacional que começa muito antes do momento da aula em sala, mas sim na formação dos professores, também é abordado a questão da

estrutura física dos prédios escolares e como isso é importante no processo de aprendizagem. E por último, na terceira abordagem é evidenciado o papel do professor nesse processo e a abordagem da escola e como os dois se integram para propor uma realidade educacional melhor.

As considerações apresentadas neste trabalho possibilitam ao leitor reflexões, pois, é notória

a necessidade da escola de se adaptar ao novo ciclo iniciado no processo de globalização e todas as consequências geradas por ele e diante dos fatos o que deve ser feito para tomar as iniciativas necessárias para vencer essa nova fase na educação brasileira e dar um salto de qualidade no ensino, pois o mundo mudou e a forma de aprender com ele também.

A ORIGEM DA TECNOLOGIA E SUAS VANTAGENS DIDÁTICAS NA SALA DE AULA

Evidenciando a etimologia de tecnologia é sabido que: se trata de uma palavra de origem grega que vem da fusão de dois termos, 'techne' e 'logos', sendo que o primeiro remete a técnica e o segundo estudo; Em uma tradução livre e literal há uma definição simplória de que tecnologia é o estudo da técnica que tem como função desenvolver capacidades que buscam facilitar, evoluir e dar atratividade às

atividades desempenhadas rotineiramente. Desde que o vocábulo tecnologia passou a existir, tem tido como sinônimo algumas palavras nas quais uma das que mais se associa é: avanço. O avanço tecnológico na educação tem sido um dos temas mais abordados nos últimos tempos, pois como o conhecimento está em constante metamorfose, ou seja, adaptando-se as realidades incorporadas dia

após dia, a educação deve buscar sempre evoluir de acordo com as necessidades exigidas a cada tempo. Mas isso tem acontecido da forma que deveria?

Partindo de um molde antigo com raízes na segunda metade do século XX, o sistema educacional brasileiro precisa urgentemente de uma reforma em seus métodos pedagógicos que aliem a demanda do aluno do século XXI com o avanço das

técnicas na hora de aplicar a informação recebida ao longo do tempo na sala de aula, sendo a tecnologia uma das ferramentas disponíveis com o melhor retorno para aliar exigências que atualmente são desafiadoras. É importante ressaltar que para o avanço tecnológico na educação não é necessário inundar as escolas e universidades com celulares, tablet's e etc, mas sim adaptar essas tecnologias à vivência na sala de aula.

A persistência da oralidade primária nas sociedades modernas não se deve tanto ao fato de que ainda falemos (o que está relacionado com a oralidade secundária), mas à forma pela qual as representações e as maneiras de ser continuam a transmitir-se independentemente dos circuitos da escrita e dos meios de comunicação eletrônicos. Lévy, 1998, p. 51.

O ponto chave da questão vai além dos meios tecnológicos que

serão usados no processo de aprendizado, trata-se de uma produção cooperativista em que professores e os alunos sejam colaboradores, os tirando de posições pré-determinadas onde o professor é apenas o transmissor e o aluno receptor, elevando a transferência de conhecimento a um patamar de pluralidade de informações que serão de grande valia para ambas as partes.

É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação ao conhecimento. O papel do professor deixa de ser o de "entregador" de informação, para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu

conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor, o facilitador desse processo de construção. Valente, 1999, p. 8.

O advento tecnológico na educação é inerente ao desenvolvimento curricular, tendo como consequência uma série de benefícios além de aumentar a integração entre o aluno e o professor, é possível salientar alguns: desperta o interesse dos alunos na busca pelo conhecimento e aumenta a quantidade de informação disponível aos professores, estimula a interação possibilitando a alunos com dificuldade de comunicação a executar tarefas que de acordo com o método tradicional impossibilita a execução de atividades em grupo com efetividade por exemplo.

REALIDADE NA SALA DE AULA

O maior confronto para inserção de um modelo educacional mais próximo de uma realidade mais tecnológica, além das limitações financeiras impostas pelo governo, ou pela falta de estrutura nas instituições de ensino, é também a forma como essas tecnologias serão integradas no sistema, unir os conhecimentos técnicos com a didática de ensino.

Uma das dificuldades para a inserção tecnológica na sala de aula é a adaptação dos professores ao uso dessa nova metodologia. Tendo em vista que em sua maioria não possuem conhecimento suficiente da nova abordagem, passam a enfrentar dificuldades no domínio das ferramentas tecnológicas além de, não terem segurança suficiente para implementar um método de ensino baseado no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. A raiz do problema remete ao período de formação acadêmica, pois o molde repassado nas salas

universitárias durante cursos de licenciatura ainda revelam padrões estabelecidos na última reforma educacional nos idos da década de 60, que estabeleceu os métodos conhecidos até hoje então eles são formados em padrões obsoletos. Da formatura são encaminhados até as salas e, conseqüentemente pela dificuldade de adequação, falta de domínio e ausência de instrução sobre a dinâmica tecnológica e acabam, por fim, aliando o ensinamento mecânico a um modelo de aula controlador, tendo como resultado um conhecimento engessado, singular e linear.

Em 1964 foi realizado um censo escolar e os resultados apesar dos mais de 50 anos corridos até então se mostram preocupantes, com uma realidade próxima (para não dizer igual) a que é vista nos dias de hoje. De acordo com Leite (2013) os resultados obtidos após a pesquisa relatam que as maiores dificuldades

apontadas pelos alunos para permanecerem na escola são: A falta de adequação curricular, a má qualificação dos docentes, a qualidade dos equipamentos necessários para uso regular nas salas de aula ou a falta de existência deles, falta de material escolar, distancia entre a casa e a instituição dentre outros aspectos.

Evidentemente a responsabilidade para a inserção tecnológica na escola não depende tão somente do professor e de como ele é formado, a escola e seus gestores devem preparar o espaço físico de forma eficiente para que a experiência aluno-professor seja maximizada, o que infelizmente ainda não é um padrão no Brasil; Como foi mostrado no parágrafo anterior, o cenário educacional brasileiro ainda não consegue entregar o mínimo necessário para que se tenha um aprendizado efetivo na menor escala possível.

A estrutura escolar é importante pois, precisa dar

ao aluno a capacidade que ele necessita para cumprir suas atividades, favorecer a relação interpessoal, oferecer possibilidades que possam conceder uma dinâmica de aquisição de conhecimento maximizadora, ou seja, a escola e sua estrutura devem ser atrativas para os alunos, assim os mesmos estarão estimulados para realizar o que for proposto. Se isso não acontece, se a estrutura da instituição não favorece o potencial do aluno o efeito é o oposto do que foi citado. O ambiente mal estruturado passa a ser na visão do aluno um ambiente tedioso e mórbido, para o professor o processo de ensino se torna um fardo pois ele não conseguirá exercer a

função na qual lhe foi dedicado. Tendo ciência de que a escola é tida no jargão popular como a 'segunda casa' dos alunos, essa casa deverá ter estrutura suficiente para receber seus moradores de forma sucinta.

De acordo com Buitoni é possível concluir que:

Quando Mayumi falava em espaço, não estava se referindo apenas a uma sala com suas quatro paredes. A idéia de espaço incluía também a forma como ele era ocupado. Ao defender a qualidade do equipamento público, ela não tratava o espaço construído como determinante para a qualidade das atividades a serem desenvolvidas ali, mas entendia que a qualidade do espaço poderia influir positiva

ou negativamente nessas atividades. Buitoni. 2009. p. 132

Ou seja, antes de pensar na possibilidade de digitalizar o formato das aulas tornando-as mais atrativas aos alunos, se deve reformar todo um sistema que simplesmente já foi eficiente um dia porém parou no tempo. A primeira parte é o investimento no capital humano, investir na formação dos professores para que os mesmos tenham capacidade de avançar na metodologia de ensino. Posteriormente é necessário investir na estrutura da escola para que o espaço de vivência dos alunos possa maximizar os ganhos obtidos através do uso da tecnologia.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA INSTITUIÇÃO NO PROCESSO TECNOLÓGICO

O professor tem importância crucial no processo de implementação de recursos que possibilitam o uso da tecnologia, pois atua como um mediador que compreende as dificuldades para se instaurar

uma nova demanda na escola e atua como um agente de inovação que compreende a necessidade evolutiva urgente no sistema de ensino atual. Ele não se tornará membro coadjuvante da educação,

mas permanece como peça principal no que tange o papel de educador em sua função de transmitir conhecimento, além da atribuição tradicional. O docente terá que desempenhar um papel importantíssimo no

auxílio e na capacitação dos alunos para a inclusão no universo digital, sendo assim possível ao aluno permanecer na escola e preparando o mesmo para a vida fora.

É importante que o professor entenda também que o fato da escola estar equipada com os mais modernos recursos não é sinônimo de melhoria na qualidade de ensino. Os aparatos podem dinamizar o processo de aprendizado, mas isso não é fator para se eliminar as práticas pedagógicas.

Mesmo que haja o uso de ferramentas tecnológicas na educação é importante que se tenha a compreensão por parte da docência envolvida no processo evolutivo, de que esses métodos devem ser adaptados ao uso didático, ou seja, inserindo os meios de acordo com a necessidade do projeto de educação, não as demandas particulares dos alunos possibilitando dessa forma a distração em sala de aula.

Para implementação

de um projeto dessa envergadura, é necessário adaptar a instituição à nova realidade usando os mecanismos como auxiliares nas atividades curriculares, dessa forma a tecnologia deve ser usada como um instrumento específico e com objetivos determinados em seu componente curricular, não somente uma prática induzida de forma voluntária.

Assim, para efetivamente contribuir para o conhecimento enquanto entendimento, o domínio das tecnologias tem de favorecer os processos metacognitivos que permitem uma análise crítica das informações e, o mais importante, pressupõem sociação (sociabilidade), nos termos propostos por Simmel (1983), ou seja, interação igualitária entre desiguais em torno de objetivos e conteúdos comuns. A escola tem muito a contribuir nesse processo, pois é um espaço privilegiado de sociabilidade. MAMEDE-NEVES & DUARTE, 2008, p.777

Acesso à informação

não significa necessariamente

acesso ao conhecimento, é preciso adaptar as técnicas e a visão do magistério para poder metabolizar esse conteúdo que será recebido e convertê-lo em saber para que no último passo o lecionando o receba de forma efetiva.

O professor deve buscar constantemente o seu aperfeiçoamento como profissional, procurando sempre estar ciente das inovações do seu tempo, e estar a par das mudanças que estão em sua volta se colocando em um ponto inicial do aprendizado que começa por ele e é transmitido para seus ouvintes posteriormente de forma simplificada, mas que não deixa a desejar em conteúdo.

Para que isso ocorra também é preciso que o professor esteja motivado, que ele tenha interesse em buscar crescimento exponencial e que também a instituição em que ele está vinculado ofereça a estrutura necessária que permita que o mesmo realize um trabalho inovador,

articulando a didática com os novos meios. Essa ideia foi complementada por Moran (2004) no qual diz que para um modelo educacional eficiente o fator mais precioso é o material humano, onde é necessário ter profissionais bem preparados, motivados profissionalmente e financeiramente, e contundentemente como fator principal para o bom

desempenho da função, deveriam estar com a formação pedagógica em dia.

Em tese, o papel do professor no processo de implementação de novas tecnologias é habilitar-se para o desenvolvimento contínuo da tecnologia em prol do aprendizado se mantendo atualizado das fontes necessárias para a execução do seu

trabalho, manter os alunos motivados e os instruir no uso das ferramentas disponíveis para obter conhecimento, além de, estar em consonância com a instituição na qual ele atua buscando e contribuindo no fortalecimento estrutural da mesma para que possibilite a melhor vivência possível entre: professor, aluno e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a construção deste artigo considera-se que a educação necessita de uma reforma contundente em toda a estrutura de sua cadeia.

Foi mostrado que apesar de toda tecnologia disponível atualmente a disposição do ensino, o uso das mesmas muitas vezes se torna um processo complexo pois infelizmente o sistema educacional no cenário brasileiro não acompanhou o avanço tecnológico e hoje as instituições de ensino contam com uma defasagem muito

grande tanto em material humano quanto em estrutura escolar, o que pode ser considerado um reflexo social. A ausência de capacidade do recebimento de uma didática de ensino condizente com o século XXI começa na formação dos professores e vai até a mentalidade dos alunos, prova de um sistema de educação que não evoluiu e traz consigo características de ensino oriundas da segunda metade do século XX, onde o foco era o controle do aluno na sala de aula e não a essência do aprendizado em si. Passa

também pela falta de estrutura das escolas para receber os equipamentos, que em sua grande maioria não possui a menor possibilidade de receber aulas convencionais, quem dirá possibilitar o recurso de aparatos tecnológicos em suas aulas.

Mesmo que haja um desafio muito grande pela frente no tocante tecnologia na escola, isso é um fato, é consequência de um processo de evolução da raça humana, cada vez mais a educação tem buscado avançar nesse aspecto, mesmo com as limitações é

possível ver que há um esforço que busca inserir uma nova metodologia que recupere o interesse dos alunos em permanecer na escola, traga aos professores o prazer em dar aula e transforme a sociedade na qual ela faz parte.

É importante não esquecer de que a sociedade é composta por pessoas, e que o uso de realidade virtual não pode se tornar um fator determinante no processo de conhecimento, é necessário manter as raízes da escola que são: pluralidade de pensamentos, relação interpessoal, e a da esfera na qual ela faz parte, as ferramentas devem ser usadas como auxiliares do processo educacional e não como engrenagem principal de um sistema onde o ser humano e sua essência ainda são o principal foco.

O professor permanece como mecanismo principal de uma máquina que deve funcionar. O papel dele não muda, que é ensinar,

mas ele deve entender que: Atualmente o pedagogo não é mais o único detentor de conhecimento dentro da sala de aula, é importante implementar uma estrutura de ensino colaborativa, transformadora e dinâmica na qual ele se torna um colaborador no processo de aprendizado dos estudantes. É fundamental que o preceptor se prepare e se adapte ao uso dessas tecnologias pois vem de um ponto de transição onde o antigo e o novo se chocam e geram conflitos. É necessário entender as ferramentas que serão disponibilizadas antes de repassá-las para frente para que a transição entre o ultrapassado e o moderno seja sutil, eficaz e não ocasione o contrário do planejado.

A escola precisa se moldar em todas as áreas para que possa receber uma transformação dessa magnitude. A estrutura escolar (principalmente a pública) é o que mais chama atenção nesse processo, pois, com um projeto educacional

antigo os prédios que essas instituições estão instaladas em sua grande maioria não apresentam capacidade para receber as TIC e para que isso aconteça é necessário investimento, o que no Brasil sempre é um problema.

O caminho é árduo e o processo de implementação é longo, visto que é urgente, pois em uma comparação com outros países é notória a discrepância no processo educacional e um dos fatores determinante é a falta de domínio das TICs. O professor e a escola devem trabalhar em conjunto para reconhecer a demanda da sociedade e poder sanar essa necessidade em suas salas de aula. O conhecimento tecnológico já é palpável exigindo que a escola se adapte a esse período da humanidade para ontem, mas isso só será possível quando o assunto educação de fato for levado a sério fazendo com que as peças principais desse contexto se posicionem e tornem realidade o que por enquanto ainda é sonho.

REFERÊNCIAS

LEITE Alexandre Roberto. Uma reflexão sobre os sistema educacional brasileiro. [S.l.]: Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/uma-reflexao-sobre-o-sistema-educacional-brasileiro/>> Acessado em 30/10/2016

BUITONI, Cássia Schroeder. Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação --São Paulo, 2009.

MAMEDE-NEVES & DUARTE, M. A. C. Rosalia, O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 769-789, out. 2008

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

VALENTE, José Armando (org.); BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; DA ROCHA, Heloísa Vieira; MARTINS, Maria Cecília; D'ABREU, João VilheteViegas. O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas – SP: UNICAMP/NIED, 1999.

LÈVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.



DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



JULIANA C. BARCELLI

Professora de educação infantil na rede municipal de ensino de São Carlos/SP. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Email: jucarol.barcelli@gmail.com. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação Especial em Deficiência Intelectual sob orientação do Prof. Ms. Marsiel Pacífico.

O presente trabalho visa elencar algumas estratégias práticas de ensino para incluir os estudantes com deficiência intelectual e facilitar o trabalho docente em sala de aula, devido as dificuldades que os educadores encontram para potencializar as aprendizagens destes alunos. Assim, a metodologia utilizada foi bibliográfica, considerando os obstáculos mais comuns nas práticas

educacionais de professores da rede pública de ensino. Considerar as especificidades de cada estudante, planejar e executar atividades interativas que estejam relacionadas com a vida cotidiana de alunos com deficiência intelectual, buscar sempre o aperfeiçoamento pedagógico por meio de formações em serviço e utilizar brincadeiras e jogos interativos como ferramenta de ensino

são alguns dos desafios do fazer docente para incluir educandos com deficiência intelectual na escola regular e no ambiente social. Sabe-se das dificuldades dos professores em estimular a aprendizagem destes estudantes devido a diversidade de deficiências e das possibilidades de aprendizagem de cada educando, portanto torna-se essencial um planejamento que foque nas especificidades de cada aluno, considerando seus limites e valorizando suas potencialidades. A intenção é proporcionar uma inclusão social autônoma.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Estratégias. Aprendizagem significativa. Diferenças.

INTRODUÇÃO

A escola, principalmente na sociedade vigente, tem enfrentado múltiplos desafios na formação dos estudantes. Busca formar um indivíduo que: tome conhecimento dos saberes historicamente acumulados, atue criticamente nos processos deliberativos da sociedade, seja solidário e dialógico e, acima de tudo, respeite e valorize as diferenças no cotidiano. Com as políticas públicas de inclusão, cada vez mais, educadores vislumbram a necessidade de ter conhecimentos sobre os diferentes tipos de deficiências, objetivando compreender o que são e como trabalhá-las durante o processo educacional dos alunos com deficiência. Para que a educação seja democrática e igualmente qualitativa, atender todos os estudantes em suas especificidades torna-se primordial.

No entanto, os profissionais da educação encontram muitos obstáculos

no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de as escolas, por vezes, contarem com profissionais de educação especial, ainda carecem de conhecimentos de práticas que possam auxiliar o educando com deficiência.

Diante das preocupações expostas, visa-se, com este trabalho, mesmo que superficialmente, elencar algumas estratégias de ensino para incluir estudantes com deficiência intelectual e facilitar o trabalho docente em sala de aula, visando a garantia do direito à educação por meio de atividades direcionadas às particularidades dos alunos, procurando o envolvimento de toda a turma.

O artigo constitui-se como de revisão, pois sintetiza os conhecimentos de textos e livros sobre o tema e utiliza-se de uma análise bibliográfica para analisar, resumir e refletir sobre estratégias de ensino para inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas

escolas públicas regulares.

Para atingir o objetivo geral proposto, faz-se necessário estruturar os objetivos específicos, quais sejam: a) elencar as principais características dos alunos com deficiência intelectual; b) identificar quais os fatores possibilitadores de inclusão; c) indicar algumas estratégias de ensino para melhorar o processo de ensino e aprendizagem destes indivíduos.

Assim, o artigo iniciará discutindo as dificuldades e os avanços da inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas públicas regulares, bem como indicará caminhos para os docentes possibilitarem a inclusão escolar e social destes estudantes.

Os desafios enfrentados pelos educadores são grandes, mas não maiores que a necessidade de possibilitar a qualquer um de seus educandos o direito de se tornarem cidadãos.

CARACTERÍSTICAS MAIS NOTÓRIAS EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sabe-se que, principalmente no sistema municipal de educação, os educadores possuem dificuldades e, ao mesmo tempo, estão interessados em incluir os alunos com deficiência intelectual. Apesar de não receberem cursos de capacitação capazes de lhes dar subsídios para seu trabalho em sala de aula, necessitam de apoio para desenvolver seu trabalho e incluir estes cidadãos.

Para tanto, torna-se necessário, primeiramente, conhecer para identificar as principais características dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Hilário (s/d, p. 23), existem quatro áreas distintas em que os indivíduos com deficiência intelectual podem se enquadrar (considerando sempre que cada indivíduo possui características, dificuldades e habilidades próprias):

1. área motora: algumas crianças com deficiência intelectual podem apresentar alterações na motricidade fina, atingindo graus mais severos na coordenação e manipulação, obtendo dificuldades para andar; 2. área cognitiva: parcela dos estudantes com deficiência intelectual podem: a) apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos; b) aprender de tudo só que de maneira mais lenta; c) apresentar dificuldades para focar atenção; d) demorar a memorizar; 3. área da comunicação: alguns alunos podem apresentar dificuldade de comunicação; 4. área sócio-educacional: em alguns casos pode ocorrer disparidade entre a idade mental e a idade cronológica. No entanto, indica-se que esses alunos tenham contato com pessoas da mesma idade cronológica

para contribuir com o seu desenvolvimento.

Todavia, é importante salientar que as limitações das pessoas com deficiência intelectual dependem das oportunidades e necessidades individuais. Deve-se compreender, portanto, que cada indivíduo com deficiência intelectual tem, como qualquer outro, limitações e competências. Assim, o estímulo por parte de familiares, amigos e professores podem determinar o grau de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e, deste modo, as formas de enfrentamento das dificuldades.

Na escola é possível criar mecanismos de estímulo cognitivo, social e motor, criando, assim, para qualquer criança, maiores possibilidades de desenvolvimento global. Portanto, a inclusão da criança

com deficiência intelectual na escola regular permite ampliar seu universo de aprendizagem e, com isso, criar possibilidades de inserção social, seja em nível afetivo ou mercadológico. Afinal, “[...] o homem não é uma essência imutável, ele está aberto ao mundo, completa-se nos signos, no outro, na troca com a exterioridade”(MOSÉ, 2015, p. 36).

Para tal, é preciso que tanto a estrutura física quanto os profissionais em educação e demais funcionários da escola estejam preparados para enfrentar juntos com essas crianças seus obstáculos, dando o suporte necessário, considerando suas diferenças e possibilitando a garantia ao direito de igualdade e equidade.

O perigo está em inserir ao invés de incluir a pessoa com deficiência intelectual nas escolas públicas regulares. Não basta disponibilizar vagas

nas escolas, pois isso seria apenas uma tentativa de interação, tão pouco, portanto, pode-se convencer de que, se a escola regular não tem como receber esses alunos é melhor deixá-los em instituições especializadas, fortificando um discurso de segregação, mas torna-se essencial que a criança com deficiência intelectual seja conhecida, ou seja, é imprescindível identificar suas dificuldades e suas potencialidades de aprendizagem para, assim, elaborar um planejamento pedagógico que auxilie em seu desenvolvimento escolar. E isso vale para todas as crianças, tendo algum tipo de deficiência ou não. É um processo que fortalece a democratização do espaço escolar. Pois:

[...] para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar

e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais (BRASIL, 1998, p. 18).

Para que se possa diagnosticar as dificuldades e potencialidades das pessoas com deficiência intelectual, torna-se primordial contar com uma equipe qualificada, preparada e integrada para trabalhar com este público. Essa equipe, além de auxiliar essas crianças e possibilitar sua inclusão social, ajudará a escola no processo de orientação da família, de modo que coopere com as ações da instituições de ensino e possibilite o melhor desenvolvimento desses alunos. A participação familiar é fundamental para que qualquer criança atinja o seu melhor no processo de aprendizagem escolar.

POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Atualmente a educação inclusiva conta com um respaldo legal que garante a educação gratuita a todos os alunos com algum tipo de deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394/96, por exemplo, é um forte documento que prioriza o atendimento educacional especializado gratuito na rede regular de ensino e garante serviços de apoio especializado para cada aluno com deficiência (BRASIL, 1996).

Portanto, as escolas públicas possuem alunos com deficiência intelectual frequentando regularmente salas de inclusão. Como já exposto, esta inclusão é essencial para o melhor desenvolvimento psíquico-social desses indivíduos.

A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à

escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nessa perspectiva, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento (BRASIL, 1998, p. 23).

Sabe-se da importância dos familiares, docentes e demais funcionários da escola estarem integrados ao processo de aprendizagem das crianças para, juntos, criarem estratégias que fortaleçam suas potencialidades. No entanto, para atingir o objetivo deste artigo, será necessário focar na importância do preparo

pedagógico dos professores. O art. 59, inciso III, da LDB afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência „professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Logo, é fundamental que todos os profissionais que terão contato com crianças com necessidades especiais (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais etc.) tenham uma formação sólida, capaz de auxiliá-las da melhor maneira possível e, caso tenham algum déficit em sua formação inicial, é de sua responsabilidade, e também dos sistemas de ensino, buscar aperfeiçoamento por meio de formações

continuadas. Nunca se deve esquecer de que ser educador é ter um comprometimento constante com seus educandos, é fornecer uma educação emancipadora, igualitária que possibilite aos alunos atingir seu maior grau de autonomia.

O diálogo é ferramenta essencial para o melhor desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual. Compreender

situações de sucesso na aprendizagem destas pessoas em outras instituições de ensino e buscar auxílio são uns dos caminhos a percorrer para realmente possibilitar a inclusão no sistema regular de ensino.

Apesar da educação inclusiva estar bem respaldada em termos legais no Brasil, ainda enfrenta muitas dificuldades em incluir crianças com

deficiência intelectual na rede pública regular de ensino. São necessários, ainda, muitos investimentos governamentais para que a escola atenda estruturalmente e pedagogicamente as necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Cabe as escolas e aos docentes enfrentar essa luta e buscar meios de sanar as principais dificuldades.

ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Devido a diversidade presente nas escolas, o professor tem que realizar vários planejamentos de aula com estratégias potencializadoras da aprendizagem. Afinal, nem todos os estudantes seguem os mesmos caminhos para a construção do conhecimento. Com as crianças com deficiência intelectual não é diferente. Afinal, como já visto, cada

uma apresenta limitações e potencialidades específicas (devido as experiências pessoais vividas), tendo, assim, cada uma, um ritmo de aprendizagem diferenciado.

Logo, não há estratégia pedagógica que sirva para todos os alunos e é inadmissível que as limitações das crianças com deficiência intelectual sejam justificativas para o conhecimento não adquirido.

As limitações devem sim ser consideradas, mas nunca determinantes. Deve-se conhecer as dificuldades para elaborar atividades que fortaleçam as potencialidades dos deficientes intelectuais, sempre considerando o que o aluno já sabe, o seu conhecimento de mundo, sua forma de interagir com os outros, seu modo particular de aprender. Isto é, o educador deve identificar

as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e contar com recursos que permitam a organização e concretização de suas estratégias pedagógicas.

Para que o docente tenha um bom planejamento de suas ações é necessário, primeiramente, considerar o aluno e seus saberes.

Planejar significa projetar, programar, elaborar roteiros para atingir determinados objetivos, de forma a evitar improvisação. Como a Escola é o espaço de concretização do Plano Escolar é necessário organizar as ações visando a qualidade de formação dos alunos em todos os níveis (OYAFUSO; MAIA, 2004, p. 26, grifo das autoras).

É essencial que o professor: a) conheça o aluno, sua família, suas características e seus interesses particulares, seu meio social e seu processo de aprendizagem (dificuldades e potencialidades); b) trabalhe

coletivamente ao possibilitar entre si e os alunos sistemas de cooperação, podendo compreender melhor as dificuldades de aprendizagem de cada estudante; c) valorize as diferenças por meio de planejamento de estratégias de ensino que considerem as diferentes formas e ritmos de aprendizagem e que possibilitem a construção coletiva do próprio conhecimento; d) vise a aprendizagem significativa ao articular o interesse do educando com o saber que já possui (HILÁRIO, s/d, p. 17-22).

A partir dessas considerações, serão elencadas algumas estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual com o objetivo de auxiliar docentes e potencializar a aprendizagem desses educandos.

O jogo é uma maneira lúdica de adquirir novos conhecimentos, permite ao estudante participar coletivamente e ativamente

de sua aprendizagem, ajuda a desenvolver a comunicação, a expressão, a criatividade, a autonomia. O professor é essencial na mediação das aprendizagens por meio de jogos, pois ele, junto aos alunos com deficiência visual, elaborará regras, estimulará a troca de informações e chegada de conclusões pelos participantes, bem como poderá, desde o início, confeccionar o jogo.

O computador auxiliará o aluno com deficiência intelectual ao propiciar o uso de editores de texto e imagem, da Internet como meio de pesquisa e interação pelas redes sociais, o acesso à informação e comunicação, bem como poderá obter softwares específicos que estimulem a capacidade de criação, descoberta e construção colaborativa do conhecimento. Logo, o computador torna-se uma ferramenta muito eficaz no desenvolvimento de atividades que potencializem a aprendizagem dos alunos

com deficiência intelectual.

Um trabalho que tenha uma referência visual marcante (cartazes, murais etc.), com fotos e letras grandes e coloridas, favorecem a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, pois possibilita a visualização imediata, lúdica e chamativa do conhecimento estudado e aprendido, facilitando a compreensão do conteúdo e a memorização.

O professor necessita elaborar atividades e projetos que estejam relacionados com a vida cotidiana dos estudantes, focando em suas habilidades e potencialidades. As atividades propostas necessitam ser detalhadas e explanadas repetidamente e de forma tranquila para maior compreensão e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Para se obter uma melhor aprendizagem, principalmente dos aspectos sócio-afetivos, é necessário que sejam realizados trabalhos em

grupos. Propor trabalhos que proporcionem situações-problemas cotidianas que valorizem os aspectos comunicativos e de cuidados pessoais são essenciais para fortalecer a autonomia da criança com deficiência intelectual.

O docente deve procurar realizar atividades simples que valorizem os aspectos sócio-afetivos, tais como: abraço, demonstração de carinho; conhecer gostos, medos, interesses da criança; trabalhar sua auto-imagem etc. Além disso, deve buscar fortalecer a linguagem e a comunicação por meio da identificação e da imitação de sons de músicas, personagens, instrumentos, brinquedos etc. É necessário trabalhar, também, o cognitivo pela identificação de objetos preferidos e pessoas próximas por meio de imagens, por exemplo; a concentração por meio de histórias infantis, fantoches, brinquedos sonoros etc.; aplicar atividades

com objetos de tamanhos, formas, cores diferentes para desenvolver noções de tamanho e permanência; fortalecer a motricidade fina (manusear, sustentar e transferir objetos nas mãos, guardar objetos e classificá-los por meio de recipientes de diversos tamanhos e cores, brincar com objetos de encaixe de diferentes tamanhos e espessuras etc.) e ampla (sentar com e sem apoio das mãos, engatinhar, passar por baixo, por cima, por dentro e por fora de obstáculos, se sustentar em pé e agachar sem auxílio, subir e descer de locais e objetos sem auxílio etc.) (HILÁRIO, s/d, p. 32-36).

Essas estratégias estão longe de ser um livro de receitas, mas são alternativas de ensino que poderão ser aprimoradas e aperfeiçoadas pelos educadores, considerando as especificidades e potencialidades de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que é de suma importância ter um sistema de ensino preparado para receber alunos com diferentes tipos de deficiência intelectual, adequando o ambiente para recebê-los e preparando profissionais que saibam atendê-los em suas especificidades e habilidades, que saibam que estes alunos, assim como qualquer outro, conseguem aprender e devem interagir com o mundo para poder se desenvolver academicamente

e socialmente, isto é, se tornarem cidadãos ativos e autônomos.

Possibilitar a inclusão social requer reflexão contínua sobre os processos de ensino e aprendizagem, exige criar estratégias de ensino que sejam realmente potencializadoras de habilidades e que considerem as especificidades de cada aluno, seja ele deficiente intelectual ou não. E, para isso, é necessário alterar aspectos do currículo escolar, do planejamento docente, da

estrutura física e de materiais didáticos da escola, da formação contínua dos docentes, das formas de avaliação, do apoio de toda equipe da escola, dos familiares e do governo etc.

Contudo, o professor se sentirá sempre o grande responsável pela inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e, portanto, cabe a ele lutar, junto com toda a equipe escolar, por uma educação de qualidade, por uma educação realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

HILÁRIO, R. Faculdade Campos Elíseos. Núcleo de Pós-Graduação. Deficiência Intelectual: implicações e especificidades. Disponível em: <http://ead.fce.edu.br/pluginfile.php/9485/mod_resource/content/2/Apostila%20-%20Defici%C3%Aancia%20Intelectual%20%E2%80%93%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20e%20Especificidades.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

HILÁRIO, R. Faculdade Campos Elíseos. Núcleo de Pós-Graduação. Estratégias pedagógicas e Avaliação na Educação Inclusiva do Deficiente Intelectual. Disponível em: <http://ead.fce.edu.br/pluginfile.php/9695/mod_resource/content/2/Estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20do%20deficiente%20intelectual%20.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

LÍNGUA PORTUGUESA: UNIDADE OU DINAMISMO?



BEATRIZ OLIVEIRA ORTEGA

¹Licenciada em Letras, pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Professor Neir Augusto Lopes, na Prefeitura do Município de São Paulo.

A questão do ensino da gramática na escola tem sido longamente discutida. Existe uma preocupação na manutenção da homogeneidade da língua que, muitas vezes, acaba desprezando suas variações e fomentando o preconceito linguístico. Este artigo propõe o ensino da língua portuguesa a partir de seus movimentos e diversidades. Não se questiona aqui a importância da escola na conscientização sobre o conhecimento da norma-padrão, fator de agregação social e cultural. A proposta deste trabalho é entender o ensino da língua como uma prática contextualizada, que se torne significativa para o aluno, despertando sua espontaneidade e livre expressão.

Palavras-chave: Língua; Gramática; Variações; Preconceito.



INTRODUÇÃO

A língua é uma atividade condicionada ao espírito humano. O homem é o único ser que modifica a natureza através de seu trabalho e que, ao recriar o mundo, imprime neste uma marca cultural. Essa capacidade de

transformação sobre o mundo e sobre si acontece através da linguagem, produtora e produto de uma determinada cultura, característica exclusivamente humana. Ao transcender o que é natural, o homem se manifesta

culturalmente produzindo um sistema de comunicação. E toda reorganização de experiências é resultado de uma linguagem. Para Silva Neto (1950), a língua é um produto social, pois as suas diferenciações coincidem

com tradições, experiências e valores comuns.

Se os fatos sociais e as criações intelectuais evoluem, com o fenômeno da linguagem não pode acontecer diferente. A língua acompanha o dinamismo da existência humana e de suas socializações. Considerando as perpétuas mudanças experimentadas pela língua, não há como determinarmos uma data exata sobre a origem da língua portuguesa. Para compreender melhor algumas mudanças pelas quais o português passou no Brasil, pesquisadores delimitam seus estudos por periodizações, utilizando-se de marcos na história que auxiliam nessa delimitação.

No final do século XV, a expansão marítima europeia tinha uma política de valorização das línguas nacionais, já que estas funcionavam como instrumento de dominação sobre os povos ultramarinos. Ao chegar ao Brasil, a língua portuguesa entrou em contato com povos

que falam outras línguas. Antes do descobrimento, a população indígena que vivia no Brasil falava cerca de 340 línguas pertencentes a troncos linguísticos muito diferentes entre si. O tráfico de escravos, que termina oficialmente em 1850, trouxe ao País milhões de africanos falantes de línguas pertencentes ao tronco niger-congo. Neste início do período colonial, a ambientação linguística brasileira era bem diversificada e essa pluralidade linguística-cultural fortaleceu as bases da construção da identidade do português brasileiro.

A história da implantação do português no Brasil foi uma história de multilinguismo. No entanto, a homogeneidade da língua portuguesa era apregoada pelos jesuítas e pelos colonizadores, já que era a língua compartilhada com a corte, a língua imposta aos índios e aos escravos. A partir do século XIX, as elites do país, preocupadas em “branquear” a população

brasileira e em substituir a mão de obra escrava, começaram a lançar projetos de colonização destinados a atrair imigrantes europeus e asiáticos. Diante disso fica evidente que, desde 1500 até o final do Império, o Brasil foi um espaço multilíngue e um enorme laboratório linguístico.

Este artigo não tem a pretensão de abordar todos os períodos que marcaram as alterações pelas quais a língua portuguesa passou, mas tem por objetivo a problematização de seus métodos de ensino. A homogeneidade da língua foi inculcada através do ensino da língua de forma sistematizada, dentro do padrão da normal culta. No entanto, ainda que o Português do Brasil seja considerado o mesmo que o Português Europeu, eles diferenciam-se por sua historicidade e por experimentarem relações diversas, com discursividades distintas.

Pode-se concluir que é de suma importância ter um

sistema de ensino preparado para receber alunos com diferentes tipos de deficiência intelectual, adequando o ambiente para recebê-los e preparando profissionais que saibam atendê-los em suas especificidades e habilidades, que saibam que estes alunos, assim como qualquer outro, conseguem aprender e devem interagir com o mundo para poder se desenvolver academicamente e socialmente, isto é, se tornarem cidadãos ativos e

autônomos.

Possibilitar a inclusão social requer reflexão contínua sobre os processos de ensino e aprendizagem, exige criar estratégias de ensino que sejam realmente potencializadoras de habilidades e que considerem as especificidades de cada aluno, seja ele deficiente intelectual ou não. E, para isso, é necessário alterar aspectos do currículo escolar, do planejamento docente, da estrutura física e de materiais didáticos da escola, da formação

contínua dos docentes, das formas de avaliação, do apoio de toda equipe da escola, dos familiares e do governo etc.

Contudo, o professor se sentirá sempre o grande responsável pela inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e, portanto, cabe a ele lutar, junto com toda a equipe escolar, por uma educação de qualidade, por uma educação realmente inclusiva.

JUSTIFICATIVA

A língua muda no espaço e também com o tempo. Existem as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, as chamadas “mudanças diacrônicas” e as variações que se dão conforme o espaço, as chamadas variações diatópicas. A língua é um conjunto de variedades, sejam estas geográficas, sejam de gênero, socioeconômicas, etárias, de nível de instrução, urbanas, rurais, etc. Temos que levar

em conta todos os elementos que compõem a variedade de cada indivíduo. Cada pessoa tem a sua língua própria e exclusiva, sem deixar que ela a separe da comunidade na qual está inserida.

Em todas as comunidades falantes, as línguas variam. E as diferenças existentes em uma língua não são casuais, mas são consequências da variedade social. As diferenças na fala

das pessoas são produzidas por fatores externos, como região, idade, sexo, classe social. Grupos podem ser caracterizados por traços linguísticos, meios fornecidos para identificação social. A variação da língua também está condicionada a fatores internos, isto é, a variação pode ser uma padronização estabelecida através da gramática interior da língua. Se os fatos linguísticos variam, podemos dizer que as

regras também são variáveis, ao incluir condicionamentos externos e estruturais. Contudo, mesmo considerando todas as evoluções linguísticas, a partir de sua história e dos seus contatos éticos, o ensino da língua portuguesa no Brasil é pontuado pelo mito da unidade linguística, na qual a língua de Portugal se manteve como unidade.

Nas instituições educacionais, há um trabalho de padronização, de criação e cultivo de um modelo de língua que investe num processo de cristalização da norma-padrão, dando a esta uma impressão de ser mais nobre que as demais variedades linguísticas. É preciso que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito de „unidade” do Português e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística do nosso país, para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades

“não-padrão”. Existe uma tendência de querer obrigar o aluno a pronunciar a palavra do jeito que se escreve, como se isso anulasse o tão natural fenômeno da variação.

A proposta deste artigo é pensar num estudo da língua a partir de seus movimentos e diversidades, já que não existe nenhuma língua que seja uma só, um bloco compacto, sólido e firme. Ao valorizarmos apenas a norma-padrão, esta passa a ser designada como única representante dos falantes da língua, sendo que em outras variedades, também há recursos linguísticos suficientes para o desempenho da função de veículo de comunicação e interação social. Ao trabalharmos apenas dentro deste efeito de homogeneidade, provocado pelo processo de colonização, podemos silenciar a voz de um povo oprimido, herança deste mesmo processo de exploração do País.

O ensino da língua sempre se baseou na norma

gramatical de Portugal. Logo, as regras que aprendemos na escola não significam muito para nós. Observa-se hoje que o profissional em Letras, ao trabalhar com a língua, está mais preocupado em usar terminologias do que em garantir a qualidade no uso da língua, mediante atividades como fala, leitura e escrita. Quando os professores da língua focam apenas no ensino de uma Gramática que toma por base a variedade padrão da língua, corre-se o risco de desprezar as outras e, com isso, podemos silenciar as vozes que constituem as múltiplas variantes da língua.

Celso Pedro Luft (1985) propõe uma mudança radical em nossas aulas de português. Tendo por base as concepções de Noam Chomsky, que possibilita que a criança aprenda qualquer língua apenas no convívio com a comunidade na qual está inserida, ele acredita que o falante de português deve ser tratado como alguém que sabe a gramática de sua língua

materna intuitivamente, e cabe a escola incentivá-lo a liberar suas potencialidades, desenvolvendo um ensino sem opressão.

O ensino de gramática entende-se pelo estudo de regras de construção de estruturas e pela análise destas construções. Ao estudar como certos aspectos de uma língua se estruturam, estudamos a organização das expressões utilizadas por membros de uma comunidade linguística, tentando, com isso, consolidar o uso de uma variedade de prestígio. E quando damos ênfase apenas a textos literários, reduzimos a língua.

Entendendo a gramática como um “conjunto de regras”, a disciplina traz a ideia de obrigação, de lei. Pessoas que transgridem normas é apontado como marginais, logo os falantes que não se expressam de acordo com as regras da norma-padrão acabam sendo marginalizados, o que dificulta ainda mais seu acesso a situações diferentes do seu cotidiano, ou seja, a situações

diante das quais ele tenha mais contato com a norma culta. Se não levarmos em conta a capacidade de adaptação dos falantes às condições de sua fala, estaremos simplificando o seu conhecimento de forma preconceituosa. O português é tachado de difícil porque essa ideia serve para manter o status quo das classes sociais privilegiadas. Quando, na verdade, a gramática normativa tradicional é que dificulta a fluência da língua para justificar sua existência e a fim de nos convencer de sua indispensabilidade.

Toda manifestação na língua falada diferente das regras prescritas pela gramática normativa, apresentada como codificação da “língua culta”, é rotulada como se errada fosse. Os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro. Contudo, a definição de erro é um problema complexo. Para o linguista Marcos Bagno (1999), não existe erro de

português, visto que todo falante nativo de uma língua é falante plenamente competente para discernir um enunciado. Erra-se naquilo que se aprende, naquilo que se constitui um saber secundário, naquilo que se exige treinamento, memorização. Todo falante de português conhece sua língua implicitamente. E esse conhecimento interiorizado é adquirido naturalmente pela criança, a partir dos significados que ela cria através da língua.

Não se pretende aqui questionar a indispensabilidade de se trabalhar com a gramática, porém esta não deve estar dissociada da realidade. É preciso que escola reflita sobre textos reais, pois antes do aluno aprender um conjunto de normas para “falar e escrever bem”, faz-se necessário que a língua seja instrumento de construção de um cidadão que sabe opinar, argumentar, concordar ou discordar. Ao reiterarmos apenas os padrões conservadores das elites sociais, ou seja, ao priorizarmos as normas eleitas por elas,

corremos o risco de fomentar os julgamentos de valor sobre os diversos usos linguísticos.

O domínio de uma língua se dá por práticas contextualizadas, significativas. Em casa, a criança tem um uso efetivo da língua em, uma tentativa de dar sentido ao que o outro diz. E o modo de conseguir na escola a eficácia da aprendizagem que a criança tem em casa é imitando as atividades linguísticas da vida. Para muitas pessoas, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática., mas a norma culta já existe e não é estabelecida pela gramática normativa. O linguista Marcos Bagno (1997) aponta uma confusão entre língua e gramática que foi criada no curso da história. Gramática em grego, significa “a arte de escrever”, seu estudo surgiu com o objetivo de investigar as regras da língua escrita para preservar a língua literária. A gramática é decorrência da língua. Mas, ao passar a ser um instrumento de poder e controle, é como se a língua

passasse a ser dependente da gramática.

Quando um professor deixa de trabalhar com a gramática implícita através de leitura e produção de textos para impor teoria ou regra gramatical, há uma insegurança que encolhe a espontaneidade da livre expressão. O aluno descobre o erro e frustra-se, tornando-se inseguro para refletir e agir em sociedade. Não cabe a escola apenas o papel de transmissor de regras, que ensinem uma variedade em lugar da outra. Deve se pensar em um espaço onde os alunos aprendam também variedades que lhes são desconhecidas, incluindo a linguagem peculiar de uma variedade mais complexa e articulada.

Não se questiona aqui o objetivo da escola em criar condições para que o uso efetivo do português padrão. Contudo, o domínio do português padrão não consiste na aquisição de regras gramaticais, mas sim em domínio textuais. A proposta é que,

durante a educação básica, os professores chamem atenção a atenção dos alunos com atividades que desenvolvam suas habilidades de expressão, fazendo com que eles se sintam confiantes na hora de usar os recursos de seu idioma.

É claro que os professores de língua precisam conscientizar seu aluno de que o conhecimento da norma padrão é direito de todos os cidadãos, pois é um fator de agregação social e cultural, e cabe a escola possibilitar este acesso aos alunos. Mas ao ensinar a gramática tradicional, os fenômenos da língua oral não podem ser desprezados. A escola deve ser democrática ao acolher as variações linguísticas. Ao apresentar a hegemonia da norma culta, não podemos desconsiderar os fatores que geram a diversidade linguística, como situações socioeconômicas, escolaridade, localização geográfica e faixa etária.

O professor de Língua Portuguesa deve desenvolver um trabalho

com a oralidade de forma que o aluno transite pelas diferentes esferas sociais e entenda a necessidade de usar a norma culta em determinados contextos, a fim de se posicionar criticamente diante da sociedade. Há diversas possibilidades de trabalho com gêneros orais e este deve ser consistente, visando sempre ao aprimoramento linguístico e à argumentação. O professor deve preparar atividades que norteiem o aluno a adequar sua linguagem ao contexto do uso, atividades que ressaltem as diferenças lexicais, sintáticas e discursivas, características de cada variedade linguística, e

atividades sobre os conectivos que marcam a coesão e coerência conforme a formalidade de cada gênero.

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros. A produção escrita possibilita que o aluno tenha voz em seu texto e interaja com as práticas de linguagem da sociedade. Cada gênero discursivo é fruto de uma construção coletiva e tem suas peculiaridades, como composição, estrutura e estilo. O aluno precisa compreender o funcionamento do texto escrito, seus elementos significativos próprios, sua intenção e seus elementos de

organização. Através do texto dos alunos, o professor pode refletir e analisar aspectos discursivos, textuais, estruturais e normativos. Enquanto produz um texto, o educando aprimora sua competência de comunicação, aumenta seu universo referencial, aperfeiçoa o seu sistema de organização e entende as exigências da gramática normativa. A partir de sua fala, o aluno deve refletir sobre o conteúdo temático, a estrutura dos gêneros em diferentes esferas sociais, a unidade de sentido do texto, os argumentos e a função do locutor e do interlocutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa criar um método apropriado para que o aluno aprenda a ler e a produzir texto com menos gramática e mais crítica e criatividade. O aluno necessita de um reforço para o que já sabe, para a sua gramática implícita, expandindo assim o seu

conhecimento ao incorporar elementos do padrão culto.

É preciso dar a oportunidade dos alunos terem acesso a bons textos para descobrir os recursos de sua língua e conhecer o poder de uma linguagem mais expressiva. Tendo mais segurança no uso da sua

palavra, o aluno entende o seu poder libertador. Trata-se de não ensinar a língua portuguesa a partir da gramática preconizada como “correta”, mas sim de despertar a gramática interna que todos possuem, aquilo que sustenta o sistema de qualquer língua.

■ Educar FCE

A língua é viva, e o professor só consegue adaptar seu planejamento a tais mudanças quando deixa de lado qualquer tipo de obsessão gramaticalista e reflete sobre participação do aluno no dinamismo da língua.

resumido a ações pedagógicas que apenas higienizam o texto do aluno em aspectos gramaticais e ortográficos. A prática didática não deve se resumir a correções, mas é fundamental que o professor trabalhe o texto com o aluno, levando-o a atingir seus objetivos com os leitores a

e coerência, a análise dos recursos expressivos, as variações da língua e todo o contexto discursivo. Para isso, é fundamental que o profissional tome como base o texto do aluno em diálogo com diferentes gêneros textuais.

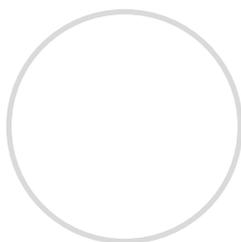
O estudo da disciplina não deve ser também questões de coesão

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- CEREJA, Wilson. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. São Paulo: Contexto, 2002.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.
- LUFT, Celso Pedro. Língua & Liberdade. Porto Alegre, RS: L&PM, 1985.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SILVA NETO, Serafim da. Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Presença, 1950.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



TAMARA TOUPITZEN

Aluna de pós e graduação em arte e educação da Faculdade Campos Elíseos

O presente artigo científico volta-se para a importância da musicalidade na educação infantil. Descreve a música como uma forma de linguagem que permite à criança comunicar-se, fazendo uso de gestos, cantos e brincadeiras cantadas. Apresenta a música como

excelente ferramenta justamente por contribuir com o desenvolvimento integral da criança, em sua parte cognitiva, social e emotiva. Nessa visão, a música tem sido utilizada nas recreações, nos cânticos, brincadeiras, colaborando com a melhoria e evolução da

criança, se fazendo presente nas pequenas atividades desenvolvidas em sala de aula, buscando o incremento de suas atitudes, seu comportamento e melhores hábitos. Este trabalho teve como bases de apoio pesquisas bibliográficas, donde foram extraídas conclusões e opiniões de autores engajados no assunto.

Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Criança; Desenvolvimento; Integração.

INTRODUÇÃO

A música existe, se faz vigente na vida das pessoas desde muito cedo. Ainda dentro do ventre de sua mãe, a criança tem seu primeiro contato com os sons, com os batimentos cardíacos e aqueles advindos do próprio corpo. Ao nascer, se defronta com outros, com os sons do mundo que o cerca e aqueles próprios da natureza. Durante seus primeiros anos, por dias e dias ouve sua mãe cantarolando com a voz doce e suave, cresce e percebe que o mundo a sua volta é regido pela musicalidade. A música está nos cânticos de ninar, nas brincadeiras, nos brinquedos sonoros, está nas danças, nos momentos fúnebres, nas lutas e ainda funciona como marco em certos momentos. Ela está na vida, nos costumes e tradições de um povo, nas festas e recordações especiais. A música é simplesmente assim, algo que contribui, auxilia e colabora com a fixação de

algumas regras, que possibilita certos aprendizados e ainda ajuda na coordenação.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (RCNEI, 1998, p.47)

A música lança o homem no tempo, faz retomar a lembrança de sentimentos e marcar períodos. Pode-se dizer que é uma ótima ferramenta no processo de aprendizagem, que se liga à vida, assinala histórias,

exprime as memórias das pessoas, da sociedade, do povo, marca presença no agora, no ontem e no futuro. É algo que se faz inegável, que em certos pontos contribui na constituição do homem, no aprendizado das crianças, que colabora com a criatividade, com a sensibilidade e a imaginação.

Desde o nascimento entramos em contato com os sons, desde que nascemos já estamos predispostos aos sons e as composições, esse é o início do mundo da linguagem; por esse motivo, essa relação precoce favorece inegavelmente o desenvolvimento de nossas aptidões cognitivas, linguísticas e motoras (CÍCERO, Apud SIMIONATO e TOURINHO, 2007, p.370).

Para se trabalhar com a educação infantil, se faz necessário o uso de certos materiais, a escuta de determinadas obras musicais que favorecem experimentos,

noções de som e silêncio, além da meditação a respeito da música como obra cultural do ser humano.

O exercício musical pode ocorrer através de brincadeiras, atividades lúdicas que colaboram com a inteligência, canções dos mais variados tipos, emprego de músicas com o bater de palmas, com o emprego de gestos, de imitações e a expressão corporal, mas para isso caberá ao educador saber o momento oportuno para despertar a curiosidade, à vontade nos alunos em empregar a música como auxiliar no aprendizado.

No Brasil a música vem acolhendo inúmeros objetivos pautados na educação infantil e isso tem colaborado com o desempenho de hábitos saudáveis, melhores condutas, boas atitudes, além de incutir nos alunos datas comemorativas importantes, datas históricas e tradições, sem falar o quão é proveitoso para sua expressão corporal.

O tema desta

pesquisa justifica-se por perceber que a música é de extrema importância na educação infantil, pois colabora com o avanço didático, garante benefícios para parte cognitiva, social e emotiva.

O objetivo deste artigo é estudar a importância da música na educação infantil, igualmente sua importância no desenvolvimento da criança.

Quando a música é utilizada na educação infantil, ela coopera com a parte cognitiva, trabalha a parte interativa das crianças e ainda colabora com as questões que envolvem a afetividade. Diante disso, pode-se dizer que a utilização da música na educação infantil leva a bons resultados e colabora com o aprendizado?

Neste artigo optamos pela pesquisa qualitativa que será baseada em artigos científicos, bibliografias de autores como LOUREIRO (2003), CHIARELLI e BARRETO (2005), BRITO (2003), dentre outros. Através

dessa pesquisa, busca-se entender a importância da música no aprendizado das crianças frequentadoras da educação infantil.

A análise qualitativa é o estudo do acontecimento em seu ocorrer natural, que leva em atenção todos os elementos e confronta-os estreitamente, e isso a torna desigual da pesquisa quantitativa que se preocupa em estudar os fatos de forma isolada. (ANDRÉ, 1995, p.15).

Esse artigo está disposto em uma discussão de temas. A introdução traz em suas linhas, algumas considerações acerca da música, sua presença marcante nos mais variados momentos. Pretende-se com essa pesquisa, que seja percebido que o emprego da música na educação infantil, pode levar a criança ter uma melhor absorção dos conhecimentos que lhe são passados, além de auxiliar no desenvolvimento de certas potencialidades.

DESENVOLVIMENTO

A música agrega inúmeros benefícios para o incremento infantil, é capaz de ajudar na infância, no desenvolvimento motor e cognitivo, nas relações amigáveis e na vida social. Essa ligação do homem com a música vem de tempos, pode-se dizer que vem muito antes do contato da criança com a alfabetização, quando ainda era um pequeno embrião em desenvolvimento no ventre materno e era embalado pelo som do coração. Ela é assim, sempre esteve presente, seja numa aula, durante brincadeiras cantadas, enquanto se bate palmas, durante a infância, aproximando pessoas, distraindo e entretendo.

O abarcamento da criança com o mundo dos sons inicia precedentemente ao nascimento, visto que, no período intrauterino os bebês já vivem numa atmosfera de sons gerados pelo corpo da mãe, como

o sangue fluindo nas veias, a respiração e o mover-se natural do intestino. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles. (BRITO, 2003, p.35).

Diante dos fatos, o que se percebe é que a prática da música na educação infantil pode contribuir e muito com o desenvolvimento de determinadas potencialidades da criança.

A criança encontra-se em contínua comunicação com o meio e, para que consiga amplificar-se de forma integral, edifica e estabelece o mundo que a abraça, conferindo definições para novas informações e instruindo-se com os experimentos vividos. (STRAVACAS, 2008, p.77)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão

musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos. (RCNEI, 1998, p.48)

Nas escolas atualmente existem muitos problemas quando o assunto a ser tratado, refere-se à integração do ensino com a música. Nesse momento torna-se clara a existência de uma discrepância entre o trabalho na área musical e as outras

áreas do conhecimento, que deixaram de lado a criatividade, para voltarem-se as atividades de imitação e repetição.

É imprescindível que se inicie o trabalho com a linguagem musical utilizando-se de improvisações, estudos corporais, manuseando, qualificando, historiando, identificando, ouvindo sons e música, por fim, gerando e pensando em música. Por intermédio da música a criança se expressa, em virtude disso, não deve ser encarada como um sendo assim não deve ser vista como um divertimento, ou ser trabalhada de forma extrapolada. O educador deve especular aquilo que se tem de melhor a apresentar como sua parte poética, sua composição, sua atração. Deve ser feita uma combinação entre os deleites que a música promove e sua relevância como forma de demonstração e ainda como algo que repreende e modifica os fatos. (MENDES,

2009, p. 39-40)

Infelizmente alguns professores atuantes da educação infantil cometem equívocos ao alinharem o ensino com as atividades musicais por se julgarem incapazes de realizar certas atividades musicais acreditando que é preciso certas aptidões.

Sabe-se que a música se faz presente em diversas situações da vida humana, que ao longo de anos, foi utilizada nas mais diferentes situações, desde um simples adormecer, uma comemoração de datas, em festas tradicionais e ainda como auxiliar no processo ensino aprendizagem.

A música é uma linguagem mundial, sendo vista como algo participativo na história da humanidade isso desde o início das civilizações. Segundo elementos antropológicos, primeiramente as músicas eram utilizadas nos rituais de nascimento, morte, casamentos, cura de enfermidades e fertilidade.

Com o as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com a evolução da sociedade, a música o desenvolvimento das sociedades, a música foi utilizada nos louvores de líderes. BRÉSCIA (2003, p.45).

“Para as crianças, improvisar ou escutar música não quer dizer que se devem abraçar regras ou notar especialidades, mas viver aquele instante, aprender”. BRITO (2003). É importante que a música seja empregada de maneira que desenvolva na criança certas capacidades e diferenciações como: escutar, discernir os diferentes tipos de sons e diferenças culturais existentes. Vale lembrar que o mais admirável é a ampliação das formas de se comunicar e a expressão por conta de uma boa comunicação. “A importância do ensino de música na escola reside, então,

na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada pela música valendo-se da criação e da livre expressão.” (LOUREIRO, 2003, p.127).

A música é considerada um instrumento indispensável na educação infantil, justamente por auxiliar no trabalho com as crianças, em virtude disso, deveria fazer parte da vida dos bebês e dos pequenos indefesos, servindo como base na elaboração de determinadas atividades, distanciando o silêncio, dando lugar ao gosto de escutar e o de atuar. Ela desperta uma grande quantidade de excitações, é relaxante, incita a aprendizagem e aproxima a atenção dos mais dispersos, é um ótimo estimulador cerebral, sem contar com sua colaboração no desenvolvimento linguístico. “O relaxamento esta sujeito à centralização e em decorrência disso, já tem uma ampla abrangência na educação de crianças

dispersivas, na reeducação de crianças consideradas hiperativas e ainda como coadjuvante na terapia de pessoas inquietas”. (BARRETO, 2012, p. 109).

Quando uma criança produz algum som, ela não tem consciência que os sons emitidos por ela, são na realidade música. Na verdade ela não está preocupada em combinar efeitos, ritmos, mas sim em interagir com os objetos que estão a sua volta. A questão é que ao ouvir uma música, aprender a cantá-la e realizar gestos baseados em sua melodia, a criança se estimula, desenvolve suas habilidades e passa a ter vontade de praticar atividades de cunho musical.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades

de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI, 1998, p. 48).

Na educação infantil as crianças costumam usar da música e integrá-la às suas brincadeiras. Geralmente enquanto brincam, fazem sons com a boca, produzem efeitos dos seus carrinhos, dramatizam, dançam, executam gestos e expressões.

De acordo com CHIARELLI e BARRETO:

As atividades musicais levam a várias situações oportunas para que a criança desenvolva suas habilidades motoras, consiga conter seus músculos e agitar-se com desenvoltura. O ritmo envolve uma parte relevante no desenvolvimento e estabilização do sistema nervoso. Isso porque a música atua sobre a mente, beneficiando a descarga

emocional, a reação motora, aliviando as tensões. Seja qual for o movimento ajustado a um ritmo é consequência de um acervo íntegro de atividades coordenadas. Em favor disso, as atividades como cantar executando gestos, dançar, bater palmas, pés, são experimentos consideráveis para a criança, pois elas aceitam que se dilate o discernimento rítmico, a coordenação motora, fatores consideráveis também para o processo de aquisição da leitura e da escrita. CHIARELLI e BARRETO (2005, p.3).

Ao se inserir a música na educação infantil, focada na sensibilidade das crianças e não na formação de profissionais, para que se apropriem de maneira cultural, torna-se necessário o entendimento da teoria da musicalização.

A finalidade da musicalização é permitir que a criança tenha chances de ampliar sua inteligência e sua sensibilidade musical a partir do resgate cultural

e da valorização da música. De modo, que se ampara na edificação do conhecimento e pode colaborar para o treinamento da cidadania. (CABEÇAS, 2010, p.9).

Despertar o interesse pela musicalidade e principalmente obter êxito no emprego de tal artifício, não é uma tarefa simples, justamente porque para isso a musicalidade tem que ser tratada de maneira didática, e não como uma simples emissão de sons. Na educação infantil, faz-se importante agregar alguns conceitos como a audição de cânticos musicais para promover a linguagem musical e emprego do som e o silêncio.

Segundo BRITO (2003) temos algumas atividades que devem estar presentes em creches e pré-escolas, como a tarefa vocal, a explanação e invenção de canções, brincadeiras cantadas e rítmicas, jogos que reúnem som, movimento e danças,

jogos de improvisação, sonorização de histórias, construção de instrumentos e objetos sonoros, além de escuta sonora e musical.

As atividades empregadas devem respeitar o nível de percepção intelectual para que seja possível o melhor desenvolvimento da comunicação e expressão transmitidas por essa linguagem.

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e — frequentemente — harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal,

cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. (RCNEI, 1998, p. 59).

As melodias usadas com as crianças de menor idade necessitam ser fáceis e com poucas palavras para que elas se apropriem da musicalidade de maneira mais tranquila e prazerosa. Os gestos corporais também não podem ter movimentos bruscos ou excessivos para que a criança não pare de cantar para copiá-los.

O professor deve utilizar de situações que despertem maior interesse nas crianças, utilizando-se talvez de jogos que trabalham a memória auditiva e musical.

Outra atividade interessante é a sonorização de histórias. Para fazê-lo, as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre). Os livros de história

só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical. Os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo, são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais. (RCNEI, 1998, p. 62).

As historinhas utilizadas em salas de aula também podem estimular a sonorização das crianças de diversas maneiras. O professor pode estimular seus alunos a reproduzir os sons narrados na história para deixar a história mais envolvente e interessante.

A movimentação corporal é tão importante quanto o ouvir da música, isso porque as crianças se

expressam de maneira global.

Quanto ao repertório o mesmo deve ser bastante variado e enriquecido por um universo de elementos que apresentem diferentes elementos que transcorram todos os gêneros e estilos musicais.

Podem ser criados diversos materiais sonoros bem como introduzir brinquedos sonoros geralmente populares que auxiliem e facilitem o aprendizado e a introdução da musicalidade de maneira mais agradável.

O trabalho com a musicalidade deve ser introduzido nas instituições de ensino de educação infantil como uma ferramenta que venha a ampliar os recursos educacionais através de materiais inclusivos, do seu dia-a-dia ou presentes na cultura da criança, podendo ocorrer por intermédio de jogos, interpretação e composição, permitindo que a criança aprenda toda a didática de forma motivadora e condizente com sua idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a música acompanha a humanidade há muitos anos, que faz parte da vida, das histórias e das tradições de um povo. Por meio dela é possível relaxar, tornar fatos irrisórios, em momentos inesquecíveis, guardar na memória algo especial. No aprendizado a música tornou-se uma grande facilitadora do processo de aprendizagem da criança, no desenvolvimento de suas habilidades, na parte cognitiva, social e afetiva. É através dela, que a criança desbrava o mundo, trabalha sua expressão corporal, aprende a ter bons comportamentos, atitudes e hábitos mais saudáveis. A música é um instrumento de grande valia no processo educativo, pois colabora com a parte social, com o desenvolvimento das habilidades e o lado motor da criança, sem falar que é capaz de remeter à lembrança, conduzir ao início, mexer com as emoções, traduzir-se em sorrisos e ficar pra sempre na memória.

Ao unir a música com as brincadeiras, a criança evolui sua capacidade de associar símbolos, alcança seu desenvolvimento integral, colabora com a comunicação, tem acesso a informações culturais e de grande valia histórica e social, sem contar que beneficia a parte motora e suas habilidades com outras linguagens.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 1998, vol. 3.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Petrópolis, 2003. (204p.)

CABEÇAS, Larissa Karen. *Musicalização na Educação Infantil: sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem*. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2010.

CHIARELLI e BARRETO Lígia Karina Meneghetti. *Curso de Especialização em Psicopedagogia*. 2003

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de Música na Educação Fundamental*. São Paulo: PAPIRUS. 2003. 235p

MENDES, Juliana Mizieski. *A música vai à escola: diferentes olhares dos professores do 1º ao 5º ano do município de Içara/SC sobre o ensino de música nas aulas de arte*. 2009. 63 f. TCC (Curso de Licenciatura em Artes Visuais) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE



JUDITE A. BISANSON JUNHO

Professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.
Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior.

Este artigo propõe-se a refletir sobre a importância da leitura e da escrita na formação docente em relação à frequência, aos objetivos e aos interesses pessoais e acadêmicos. Para sua execução, houve um trabalho com professores PEB II da rede estadual e municipal de ensino. Os professores dissertaram sobre a relação

que estabelecem com a leitura e escrita no dia-a-dia, tanto nos momentos de trabalho como de lazer. Os resultados demonstraram que tanto a leitura como a escrita são práticas estafantes e obrigatórias na rotina diária da profissão docente. A leitura ainda é uma prática meramente utilitária, circunstancial e

informativa, que fica sempre para segundo plano, quando não deixada de lado por não ser prazerosa e significativa. A escrita, pior ainda, é um sacrifício tão penoso que transforma até mesmo o semblante dos docentes, que se apresentam irritadiços e mal-humorados diante da tarefa de utilizar a escrita para registrar um pensamento elaborado. Percebe-se, portanto, pouco uso dessas práticas na trajetória acadêmica dos docentes.

Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Criança; Desenvolvimento; Integração.

INTRODUÇÃO

Para a construção de uma escola democrática, participativa, ética e inclusiva, faz-se necessário investir na formação dos docentes, tanto na inicial, como na formação continuada, que se dá durante o exercício da profissão. A leitura e a escrita são fundamentais para a melhora do desempenho dos profissionais da educação, tanto no ponto de vista pessoal, quanto no, profissional. A leitura, principalmente a literária, é capaz de transformar vidas, promovendo novas conexões neurais e ampliando o desenvolvimento cognitivo, favorecendo a inclusão social, construindo a identidade com a possibilidade da leitura de si mesmo e do mundo, expandindo a liberdade de comunicação e expressão, enfim universalizando o conhecimento historicamente construído. A escrita é a concretização, materialização do conhecimento que se adquire através da leitura, é através dela que o homem registra

e transfere para a história o mundo que constrói durante o seu existir, a escrita tem o poder de eternizar o saber e a vida das pessoas. Por isso é fonte de luz, sabedoria e arte para o povo, podendo ser entendida como o verdadeiro túnel do tempo tanto para o passado, como para o futuro da humanidade.

Verifica-se que a escola ainda nega toda essa dimensão da leitura e da escrita, por isso falar de leitura e escrita na formação de professores, na concepção de Kramer (2001, p.102), é conhecer “histórias de desprazer, imposição, obrigatoriedade, vontade de não ler”, oriundas da cultura escolar que perdura através dos tempos desde a época da Revolução Industrial no Brasil, meados dos anos 30, até o fim do Regime Militar, década de 90, quando era proibido pensar.

Este artigo propõe-se a refletir sobre a importância da leitura e da

escrita na formação docente em relação aos objetivos, aos interesses pessoais e acadêmicos e aos impactos na formação dos alunos. Para tanto, fundamenta-se principalmente nas obras de Luzia de Maria (2016), Proust (2011), Ana Maria Machado (2002), Pondé (2012), Vicki Myron com Bret Witter (2011), Pignatari (2011), Morin (2014) e Pier (2009). Para sua execução, houve um trabalho de formação continuada com professores PEB II da rede estadual e municipal de ensino durante um período aproximado de um ano. Os professores dissertaram sobre a relação pessoal que estabelecem com a leitura e escrita no dia-a-dia, tanto nos momentos de trabalho, como de lazer. Os resultados demonstraram que tanto a leitura como a escrita são práticas estafantes e obrigatórias na rotina diária da profissão docente. A leitura ainda é uma prática meramente utilitária, circunstancial e informativa, que fica sempre

para segundo plano, quando não deixada de lado por não ser prazerosa e significativa. A escrita, pior ainda, é um sacrifício tão penoso que transforma até mesmo o semblante dos docentes, que se apresentam irritadiços e mal-humorados diante da tarefa de utilizar a escrita para registrar um pensamento elaborado. Percebe-se, portanto, pouco uso dessas práticas na trajetória acadêmica dos docentes.

As visitas de acompanhamento em sala de aula, que foi outro recurso utilizado para a pesquisa, evidenciaram uma realidade de escola que não prioriza a leitura e a escrita como

práticas transformadoras de mentes. Infelizmente, a ação docente, ainda não está pautada em habilidades interlocutivas de leitura e escrita. Os professores se utilizam de saberes construídos através da vivência e da prática oral. Transformam o magistério em um “ofício” de ensinar, no qual a transmissão dos conhecimentos adquiridos durante a vida prática e acadêmica é hipotética, sem a fundamentação textual. O texto ainda não está sendo usado como unidade básica para o processo ensino-aprendizagem.

Os alunos que deveriam tornar-se leitores e escritores críticos, reflexivos, e

letrados, percebem que seus professores não acreditam no poder da leitura e da escrita como agentes democratizadores e responsáveis pela inclusão social.

Segundo Morin (2014, p.17), para fazer a inclusão social, necessitamos fazer a inclusão mental, e a literatura oferece essa possibilidade quando a tomamos a sério. Assim, a formação acadêmica dos docentes deve priorizar a prática da leitura e da escrita com o objetivo de formar professores leitores e escritores capazes de transformar pessoas alfabetizadas em pessoas letradas preparadas para a vida.

A TRAJETÓRIA DE LEITURA E ESCRITA DOS DOCENTES CONTEMPORÂNEOS

Proust, no livro *Sobre a leitura*, Editora Pontes, 1989, refere-se à leitura como “prazer divino”, será que os professores contemporâneos tiveram a oportunidade de conhecer e/ou vivenciar na escola tamanho sentimento? É óbvio que não, a

cultura escolar que formou os docentes atuais foi baseada na transmissão de conteúdo para a memorização instantânea, momentânea, de fácil descarte, o famoso estudar para “tirar nota” do professor Pier (2009, p.19). A leitura e a escrita eram

tarefas a serem realizadas de forma imposta, obrigatória e descontextualizada.

Com esse modelo de escola, pode-se afirmar que a maioria dos professores não teve acesso à literatura durante a sua formação básica

e por isso não desenvolveu o prazer pela leitura, não sendo hoje professor-leitor ou leitor-professor. Isso acarretou também um prejuízo na escrita, que não flui de maneira satisfatória por falta de repertório, quem não lê não consegue estabelecer relações de intertextualidade que são fundamentais na mobilização dos saberes no momento “do fazer” no texto escrito, como explica Ana Maria Machado:

Toda literatura sempre se fez em cima de um diálogo com as obras anteriores, de um contágio daquela escrita com os livros lidos pelo autor. Sem esse permanente intercâmbio, não se escreve. Hoje se reconhece isso de forma muito clara e se fala em intertextualidade. Mas mesmo antes que surgisse esse nome, os textos sempre trocaram referências entre si, conversaram uns com os outros nas leituras de cada indivíduo que se aproximou deles, de cada autor que os criou. (MACHADO, 2002, p. 127)

Para entender as

relações que os professores estabelecem com a escrita, Kramer (2003, p. 59), afirma que, em resposta à entrevista de sua pesquisa, os professores disseram “que haviam destruído seus escritos e falavam de medo, vergonha, frustração”. Na observação realizada com dois grupos de professores da rede estadual (20 professores) e municipal (28 professores) durante aproximadamente um ano de formação continuada em ATPC e em curso de formação, também as respostas foram parecidas, no momento da escrita os professores se sentiam desconfortáveis, inseguros e procuravam esconder os seus textos, com comportamentos muito parecidos com o dos alunos que estão nos bancos das escolas de ensino fundamental e médio hoje. Os comportamentos se assemelham, quando se trata de ler ou escrever textos. Sendo os primeiros formadores de leitores e escritores, o resultado não é nem um pouco animador, já que a passividade dos alunos é resultado de uma cultura letrada

camuflada, que no discurso prega como princípio básico da Educação o desenvolvimento da competência leitora e escritora e, na prática, nem mesmo os professores leem e, muito menos, escrevem.

Fica claro nos relatos dos professores sobre a prática de leitura e escrita na sua trajetória escolar tanto quanto aluno, como professor, que não há investimento e nem interesse por nenhuma delas. Leitura e escrita são tarefas penosas e estafantes, que são realizadas, ainda hoje mediante situações de obrigatoriedade.

Isso provoca a indagação: como se dá, na sala de aula, a relação direta entre o professor e a escrita? Segundo Menegassi (2003a, p. 55), “as relações do professor com a escrita normalmente ocorrem na situação de avaliação de textos em sala de aula. O professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos.” Não há mobilização de saberes no momento da produção, o professor não

estabelece uma relação de corresponsabilidade dialógica com a feitura do texto.

Para o autor, o professor apenas apresenta a proposta de produção textual e na sequência faz a correção de forma sistemática, não possibilitando a reflexão sobre como se escreve, para quem se escreve, por que se escreve; o que lhe permite afirmar “que as relações do professor com a escrita são virtuais, pois se manifestam através dos alunos e não no próprio texto” (MENEGASSI, 2003, p. 55).

Com a leitura a situação também é a mesma, o professor não consegue criar um espaço propício para a descoberta da leitura como algo “divino”, prazeroso, magnífico.

A partir de sua pesquisa, Menegassi constata que:

Não se pode esperar de um professor, no estado atual de sua formação, uma postura adequada na preparação de comandos, quando a ele não foi oferecida a oportunidade de aprender como se faz, quais elementos são necessários,

como analisar e refletir sobre as propostas e, principalmente, como reformular o material a partir de dados concretos. (2003a, p. 77).

Portanto, o professor está oferecendo aos seus alunos aquilo que recebeu, havendo necessidade de mudanças de paradigmas cristalizadas pela prática docente retrógrada, que não vê o magistério como uma carreira profissional, mas sim como um “ofício”, que é passado de geração para geração. O professor dá aula como aprendeu assistindo à aula.

O PROFESSOR E A LEITURA

Pondé (2012, p. 180) afirma que “uma das coisas mais terríveis é o chamado “receptor da mídia”, seja ele leitor, seja telespectador. Talvez o segundo seja ainda pior do que o primeiro porque para ler você precisa ser um pouco menos ignorante.” Percebe-se claramente que uma das piores coisas

para a formação pessoal e acadêmica é a passividade diante de qualquer situação, como ressalta Pondé com a palavra “receptor”. Analisando a relação do professor com a leitura, a melhor saída é procurar soluções para o problema, já que não é possível voltar na infância para recuperar o tempo perdido, faz-se necessário

oferecer oportunidades para que os professores reflitam sobre sua prática, levantando questões sobre como foi sua trajetória escolar, seu desenvolvimento cognitivo, seu protagonismo diante do objeto de estudo, seu contato com os livros, enfim sua leitura de mundo; buscar desmistificar a imagem que se criou em relação ao

profissional da educação, como descreve Pondé (2012, p. 98), "Professores normalmente não gostam de ler e estudar, mas dizem que esse pecado é apenas dos alunos"; tornar-se professor-leitor e não apenas "receptor da mídia".

Isso será possível a partir da formação continuada, que deve ser valorizada e aprimorada, a fim de melhorar a prática docente e também o desenvolvimento cognitivo dos professores, tendo em vista a plasticidade cerebral que possibilita, mesmo fora da idade escolar, a desenvolver a capacidade de estabelecer novas conexões cerebrais, descobrindo o prazer da leitura.

Para o escritor francês Bernanos (apud PONDÉ 2012, p.223): "Os homens são como nozes, só revelam o seu melhor quando são esmagados", acredita-se que para sair do caos e permitir-se a mudar

de paradigmas, além da formação continuada, também é necessária a cobrança e o acompanhamento. Sendo estes realizados por pessoas capacitadas, que estejam dispostas a fazer intervenções significativas, reflexivas e éticas, favorecendo assim o envolvimento de todos na formação de comunidades leitoras.

Ana Maria Machado (2002, p.97), cita duas diferentes maneiras de ler: ler criticamente, ler de forma contextualiza e afirma (2002, p.98) que "o conjunto de atitudes leitoras aumenta enormemente o prazer e o estado de exaltação da inteligência provocada por um bom livro." A leitura deve ser dinâmica, profunda, aberta a mudanças de ideias e pensamentos, transformadora de vida, propulsora do saber. A autora afirma que Monteiro Lobato:

deve ser motivo de orgulho para todos os brasileiros, que deveriam

ter total intimidade com sua obra. Seus livros deveriam ser leitura obrigatória para todo e qualquer aspirante a professor (de qualquer matéria) que desejasse se formar no país para dar aula no primeiro e segundo grau. (MACHADO, Ana Maria, 2002, p. 126)

Um dos efeitos da cultura letrada é que os professores de todas as disciplinas devem ter como princípio básico desenvolver a competência leitora em seus alunos, e os alunos contemporâneos são capazes de incorporar uma grande riqueza de lembranças literárias (intertextualidade) e fazer muitos "links" com a leitura proposta pelo professor, sendo este colocado a prova, por isso a necessidade de se preparar para esse novo momento da Educação.

O PROFESSOR E A LEITURA

O professor contemporâneo alega não ter tempo para escrever por culpa da burocratização. Apresenta-se sempre preocupado em entregar as tarefas de escrita rapidamente sem se aprofundar nas ideias, não escreve com satisfação e segurança, não utiliza a escrita como instrumento de registro dos pensamentos elaborados durante o fazer pedagógico. Apenas se coloca como receptor e transmissor de proposta de produção para os alunos e ainda faz críticas “meus alunos não sabem escrever” ou “eles não gostam de escrever”. Será que isso não é recíproco? Ou pior, será que isso não é reflexo da relação que o professor tem com a escrita?

Observando o comportamento de escrita dos professores nos grupos de formação continuada, fica evidenciada a falta do uso da escrita nas atividades pedagógicas. Os professores demonstram pouco contato com o mundo

da escrita. Nos relatos dizem usar a escrita somente para os registros obrigatórios da profissão (diários de classe, correções, e documentos de preenchimento simples) e em situações informais do dia-a-dia (bilhetes, e-mails pessoais e redes sócias).

Para Sagan (2008, p. 89), “a escrita é, talvez, a maior das invenções humanas, aproximando os povos, pessoas de diferentes épocas, que nunca se encontraram. Os livros quebram as correntes do tempo e provam que os homens são mágicos”. Como aceitar um professor que não reconhece isso, que afirma que não é necessário usar a escrita e se nega a desenvolver a competência escritora, primeiro para si mesmo e, pior ainda, não dá o direito de seu aluno aprender a importância da escrita para a interação efetiva com o mundo letrado que está inserido?

Os paradigmas da escola centrada no professor ou

no aluno devem ser vencidos para que a escola passe a ser centrada na aprendizagem, onde todos têm o direito e a obrigação de ensinar e aprender. Essa escola deve formar leitores e escritores fluentes capazes de fazer história, deixando para traz as desigualdades e as exclusões sociais. O nível de letramento permite avançar na carreira acadêmica e também viver melhor, por isso se faz necessário apostar tudo no desenvolvimento da competência leitora e escritora.

Afirma Imre:

Mas eu acredito na escrita. Em nada mais, somente na escrita. O homem vive como um verme, mas escreve como se fosse Deus. Houve um tempo em que se sabia desse segredo, hoje o esqueceram: o mundo é feito de cacos partidos, um caos escuro, sem nexos, sustentado apenas pela escrita. Se você tem uma ideia do mundo, se ainda não esqueceu tudo o que aconteceu, se chega a

ter um mundo, ele foi criado pela escrita, e ela cria sem cessar a teia invisível que atamossas vidas, o logos. (IMRE, 2005, p. 80)

E agora, com essa afirmação, é possível ter uma escola sem escrita? Como fazer o signo verbal voltar para os bancos da escola, trazido por bons professores e passados aos alunos que o levarão para fora novamente, mas agora como forma de expressão cultural, artística e social?

Simple não é, mas é possível, é só acreditar

no poder da leitura e da escrita como ferramenta de estudo e formação continuada e contar com o talento dos alunos que estão sedentos por uma escola dinâmica, ativa e propulsora de conhecimento.

Pignatari conta “uma historinha” que servirá de inspiração para o trabalho com as palavras:

O grande pintor impressionista Degas vivia querendo fazer um poema – sem conseguir. Um dia, chegou-se para seu amigo Mallarmé e disse: “Stéphane,

ideias maravilhosas não me faltam – mas eu não consigo fazer um poema” Respondeu o Mestre: “Meu caro Edgar, poemas não se fazem com ideias – mas com palavras”. (PIGNATARI, 2011, p. 10)

A comunidade escola precisa mergulhar no trabalho com a leitura e a escrita, porque o mundo contemporâneo exige uma apropriação profunda da competência leitora e escritora, fundamentais para a ampliação do nível de letramento dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, foi possível mudar o comportamento dos professores participantes. Atualmente já incorporaram a necessidade do trabalho constante com leitura e escrita tanto na formação, como no momento da aula e aceitaram a ideia de que todas as disciplinas têm como princípio desenvolver a competência leitora e

escritora.

Percebe-se também nos grupos observados e acompanhados uma preocupação com a leitura fora da escola, por prazer. Em relação à escrita, sentem-se mais seguros quando são convidados a escrever para os colegas lerem ou para apresentar o resultado ao grupo. Criou-se até um certo vínculo de confiança

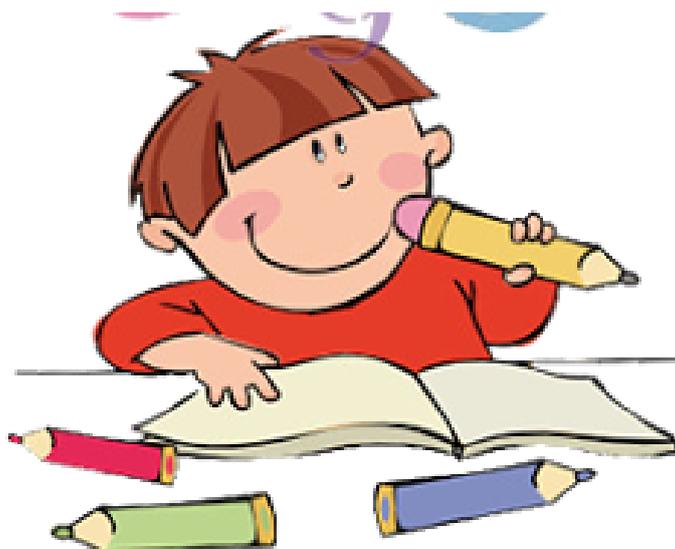
entre os pares. Não há mais aquele posicionamento de passividade diante das situações apresentadas, perdeu-se um pouco o medo de se manifestar. Não ficam mais só na retaguarda, participam, argumentam, citam exemplos e, às vezes, ousam fazer uso de citações de autores para dar crédito à colocação que estão propondo.

■ Educar FCE

Em relação aos seus interesses pessoais pouco mais satisfatório, no objetivos apresentados, e também para a evolução qual o professor possa se pode-se afirmar que foram na carreira acadêmica e apresentar um pouco mais atingidos, pois, atualmente apostam na construção leitor e escritor diante dos os professores reconhecem do conhecimento leitor e seus alunos, fazendo a os objetivos da leitura e da escritor dos seus alunos. diferença na aprendizagem escrita no fazer pedagógico, É um trabalho gradual e deles. utilizam a leitura e a escrita lento, mas possível de se como ferramentas em chegar a um resultado um

REFERÊNCIAS

- KERTESZ, Imre. *Liquidação*. Tradução do húngaro por Paulo Schiller. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 80.
- KRAMER, S. *Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação*. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 101-121.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p.
- MARIA, Luzia de. *Amor literário: dez instigantes roteiros para você viajar pela cultura letrada*. Rio de Janeiro: Ler & Cultivar editora, Ltda, 2016. 416p; Il. Col.; 23 cm.
- MENEGASSI, R. J. *Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (42): 55 a 79. Jul./Dez. 2003a.
- MORIN, Edgar. "A inclusão: verdade da literatura" in Edgar Morin: *religando fronteiras*. Org. por Tania M. K. Rösing (et. al.) Passo Fundo: UPF, 2014, p. 17.
- MYRON, Vicki. *As nove vidas de Dewey: mais histórias do gato que viveu entre livros e emocionou o mundo*. Tradução Beatriz Bastos. São Paulo: Globo, 2011. P352.
- PIAZZI, PIERLUIGI. *Ensinando Inteligência*. São Paulo: Aleph, 2009.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011. 72p.
- PONDÉ, Luiz Felipe. *Guia politicamente incorreto da filosofia*. São Paulo: Leya, 2012. 232p.: il.
- PROSUT, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução Carlos Vogt – Campinas, SP: Pontes Editores, 5ª Edição – 2011. 68p.
- SAGAN, Carl, citado em BRISTOL, Brian. *Por que amamos ler*. Trad. Thereza C. R. da Motta. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008, p. 89.



LIÇÃO DE CASA E APRENDIZAGEM



LUCIANA N. ALEGRETTE

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo na EMEF Desembargador Manoel Carlos de Figueiredo Ferraz.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Letramento, da Faculdade Campos Elíseos.

Este artigo foi elaborado a partir do estudo bibliográfico, da observação e do levantamento de dados de pesquisas sobre a dinâmica das lições de casa e sua relevância para a conquista da autonomia do estudante ponderando a participação dos sujeitos envolvidos no processo. Algumas questões importantes nortearam este

estudo, entre elas: Qual é o objetivo da lição de casa? É possível que a prática colabore para o exercício da responsabilidade? Até que ponto ela colabora para com a aprendizagem e para com a construção da autonomia? Como deve ser a participação da família nesta atividade? Outro aspecto que requer atenção

particular é a problemática que envolve a devolutiva do professor com relação à correção que é administrada ao procedimento pedagógico. Faz-se necessário analisar a importância deste exercício para a aprendizagem, quando ele é realmente eficaz e qual deve ser o seu propósito educacional para que sua prática faça sentido e seja coerente tanto para o professor quanto para o aluno e sua família.

Palavras-chave: Lição de Casa; Tarefa. Dever de Casa.

INTRODUÇÃO

Existem temas que são tão corriqueiros que pouco é conjecturado a necessidade de uma análise mais detalhada sobre suas características, seus propósitos e funções. Qual seria o objetivo legítimo da lição de casa? Até que ponto ela colabora para com a aprendizagem e para com a construção da autonomia? É possível que a prática colabore para o exercício da responsabilidade? Qual é o limite para a participação dos adultos e como podem auxiliar nas lições sem fazê-las pelos filhos?

Outro ponto é a questão da devolutiva do professor: correção coletiva, correção individual, autocorreção, correção trocada, compartilhada ou ambas. O que corrigir e como fazê-lo? Valorizar o esforço pela tentativa seria mais assertivo do que adotar uma ação punitiva

pela não conclusão da tarefa?

A relevância da proposta encontra-se na necessidade de analisar a importância deste exercício para a aprendizagem e quando ela é realmente eficaz, bem como, qual deve ser o seu propósito educacional.

Faz-se necessário o levantamento de informações pertinentes ao tema que é motivo de polêmicas, entre elas: Toda lição de casa é significativa? Quanta lição é suficiente e como evitar a sobrecarga ao aluno? Quando ela é realmente uma aliada no processo de aprendizagem? Como ela pode ser um sinalizador verossímil da aprendizagem? Seria ela coadjuvante na construção da autonomia?

São questões que carecem análise e estudo, e, é esta a proposta deste projeto, analisar e estudar as questões relativas à

prática da lição de casa e seus sujeitos.

O objetivo geral do projeto é o estudo, a pesquisa e o levantamento de dados pertinentes sobre a relevância das lições de casa no processo da aprendizagem e na construção da autonomia dos educandos.

Pretende-se, concomitantemente a este estudo, avaliar alguns aspectos sobre o tema, tais como: importância para a aprendizagem; periodicidade; ambiente adequado; tempo de dedicação do aluno; auxílio dos pais; dificuldades para concluir as atividades propostas; devolutiva do professor; responsabilidade; rotina de estudos, análise, conteúdo e contribuição para o alcance da autonomia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PESQUISA

A ação é a origem do conhecimento. Ela envolve a transformação do objeto e do próprio sujeito e é resultada da interação do indivíduo com o mundo. (FERREIRO, 2001)

Ao construir o conhecimento através da própria ação e da mediação e orientação do professor o aluno se faz autor e protagonista de seu conhecimento.

O desafio dos profissionais da educação é propiciar condições favoráveis e adequadas para que esta ação aconteça de forma condizente com as necessidades e interesses do aluno, suas possibilidades, limitações, competências e habilidades e que esteja voltada ao contexto social e histórico em que ele vive.

Segundo Weisz, educadora e doutora em Psicologia, o professor tem condições de ser sujeito de sua ação profissional e o aluno agente de seu conhecimento. A concepção de aluno como

um ser que pode refletir, agir e construir seu próprio conhecimento, surgiu de pensadores como Dewey, Claparède, Decroly, Montessori e Freinet. Ambos acreditavam no indivíduo como um ser livre, ativo e social. (2009)

Observa-se no pensamento da educadora que o “conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar” (WEISZ, 2009, p.66). O foco é a prática pedagógica centrada no que é significativo para o aluno e em atividades que geram uma problematização e uma reflexão sobre o que se pretende ensinar.

Escolas, educadores, psicólogos e psicopedagogos veem na lição de casa uma possibilidade de a criança adquirir uma atitude reflexiva no processo de estudo e efetuar atividades sozinha, inclusive de aprender a como aprender, sendo assim, “... mais vale perder tempo para saber como se faz para aprender

do que perder anos inteiros a tentar, vagamente, absorver conhecimentos” (MEIRIEU, 1998, p. 14).

É o momento de o aluno desenvolver habilidades de procedimentos, de concentração, de responsabilidade, de ampliar conceitos, de reforçar a aprendizagem, de perceber suas dificuldades, levantar dúvidas e de buscar alternativas para superá-las. Um momento de conhecer a si mesmo e de fazer uma reflexão a cerca disto.

A lição adequada e que propõe desafios ao aluno pode oferecer uma oportunidade de autoconhecimento e reflexão à medida que apresenta uma análise da própria aprendizagem. As atividades propostas devem ser moderadas em quantidade, detentoras de qualidade e permitir que o aluno reflita sobre como advém o seu próprio conhecimento e a sua aprendizagem.

... os trabalhos de casa serão sempre necessários;

poderão ser sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal. (MEIRIEU, 1998, p.14)

Em se tratando desta estratégia pedagógica, quantidade não garante qualidade nem de tal maneira colabora para a aprendizagem significativa.

Meirieu expõe que “a tarefa é um pretexto para exercitar-se em situação de aprendizagem, um pretexto para verificar se foram adquiridas certas habilidades cognitivas ou motrizes em situação de avaliação” (2005, p.191).

Educadores engajados e conscientes da importância da lição de casa adotam-na, com prudência, como forte aliada no processo da aprendizagem objetivando tanto a aprendizagem das disciplinas e conteúdos, quanto

a construção da autonomia ao incentivar a organização, a responsabilidade e a rotina de estudos.

Fazendo a lição sozinha, fora do espaço escolar, a criança experimenta suas possibilidades e impossibilidades... cria estratégias para os desafios com os quais se defronta, desenvolvendo sua autonomia, sua noção de responsabilidade e seus hábitos de estudo. (FIGUEIRAL, 2010, p.69)

O aluno, ao desenvolver esta atividade sozinho, sem a interferência e influência de um adulto, pode perceber suas reais possibilidades e dificuldades, a assumir para si e se tornar responsável por ela. Este momento individual se contrapõe ao da sala de aula e permite que a criança entre em contato com questões individuais de sistematização, retomada e aprofundamento.

A escola precisa oferecer condições de aprendizagem que permitam aos alunos ter independência e domínio dos conteúdos e das habilidades

básicas para bem realizar as obrigações de tarefa de casa, sem nenhuma ajuda. O aluno precisa ter inteira independência na feitura da tarefa de casa, sem nenhuma “muleta”. (NOGUEIRA, 2002, p. 94)

O professor tem, na lição de casa, uma ferramenta que lhe permite levantar as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos e pode, através deste levantamento, adequar atividades e estratégias, reforçar conteúdos e fazer um acompanhamento individualizado. É necessário que estas atividades sejam interessantes e conectem as necessidades do aluno com seu desejo de aprender e conhecer.

É interessante, conforme se percebe em Meirieu (1998), que ao rever o que foi estudado em sala de aula, o aluno faz uma reconstrução do que foi aprendido e não apenas recorda o que foi assimilado anteriormente.

A lição de casa pode ser um sinalizador da

aprendizagem do aluno para o professor sobre as estratégias que possibilitam resultados apropriados, o que precisa ser repensado e quais são as reais dificuldades encontradas. Para que a prática cumpra tais objetivos torna-se imperativo que a lição seja feita pela criança.

A teoria de Ausubel, apud Moreira (1982), sobre aprendizagem significativa pensada para a escola, leva em conta a história do indivíduo e ressalta o papel do professor na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem.

O conhecimento prévio do aluno é a chave para a aprendizagem significativa. Ela é possível quando um novo conhecimento se relaciona a outro já existente em sua mente.

Ele explica o processo de aprendizagem como sendo a organização e integração de informações na estrutura cognitiva, portanto, novas ideias e conceitos são ancorados na estrutura cognitiva onde já

existem conceitos relevantes e inclusivos disponíveis e claros. Sua teoria reconhece também, a importância da experiência afetiva para a aprendizagem sendo ela compatível com as teorias do desenvolvimento cognitivo, de Piaget, e a sociointeracionista, de Vygotsky. O estudioso e Piaget concordam que o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico e que a estrutura cognitiva é constantemente modificada pela experiência.

A escola deve almejar a aprendizagem significativa sem desconsiderar a aprendizagem mecânica que também se faz importante no processo. Esta aprendizagem exige que haja a interação entre as crianças e que novas relações aconteçam para que avancem e construam seu conhecimento.

A iniciativa do Programa Mais Educação, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pretende sistematizar a prática da lição de casa nas escolas e articular ao currículo as atividades de estudo extra-

aulas com a avaliação e com as atividades de recuperação. Segundo ele, o aluno deve ser sujeito no desenvolvimento das atividades e construir seus conhecimentos. Estas atividades devem permitir a identificação e posterior superação dos obstáculos que se opõem ao seu próprio processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo.

A Secretaria de Educação sinaliza que as atividades de lição de casa propiciam o acompanhamento das famílias no processo de ensino aprendizagem e oferecem oportunidades de estreitamento dos vínculos familiares.

Elas são ações pedagógicas complementares às várias atividades do cotidiano escolar e devem ser realizadas em horários extra-aulas.

As tarefas devem ser claras sobre seus sentidos e funcionalidades, estar em acordo com os exercícios e ações em curso e carecem ser acompanhadas por todos os envolvidos no processo de ensino

e aprendizagem, contribuindo para o estreitamento dos vínculos familiares.

As orientações do programa afirmam que essas atividades tendem a construir e solidificar uma cultura de estudos e crescente desejo de saber, concorrendo para o aprimoramento da autonomia do estudante.

O Plano de Nacional de Educação (BRASIL, 2014) apresenta que é imprescindível incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias. A lição de casa, nestes termos, pode ser considerada uma aliada à participação e interação família/escola.

A bibliografia consultada apresenta que existem três tipos principais de lição de casa: a sistematizadora que sistematiza os conhecimentos; a preparatória que introduz novos temas e a de aprofundamento que trabalha os temas já estudados de forma mais

complexa. Em ambos os casos a lição de casa requer que o aluno tenha em casa: um ambiente adequado, iluminado, silencioso e sem distrações; todo o material necessário para sua execução e um horário reservado para sua realização. É importante estabelecer uma rotina de estudos.

Além de envolver alunos e professores, a lição pode permitir aos familiares a possibilidade de acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos e o que está sendo ensinado na escola. Isso não significa que os pais devem ajudar e fazer a lição e sim acompanhar, dar segurança, organizar os horários, oferecer ambiente adequado, estimular e valorizar o empenho para que elas percebam que a lição é algo realmente importante. Apesar de a lição ser uma obrigação da criança, se faz necessária a supervisão de um adulto que deve muito mais incentivar do que cobrar. Uma das principais missões da família com a escola e

com a criança é estimular o comprometimento e a noção de responsabilidade.

É preciso incentivar atitudes coerentes da criança com relação ao estudo, acompanhar e incentivar sua realização.

Acredita-se que a lição de casa é eficaz quando o aluno entende que sua função é importante e lhe atribui significação. Ela deve exigir raciocínio, esforço e concentração. Através dela, o aluno pode encarar desafios pedagógicos fora do contexto escolar, seguir na direção da construção de sua autonomia, estabelecer uma rotina de estudos e se organizar.

Tão importante quanto o professor planejar lições de casa coesas e a família oferecer ambiente adequado e incentivar a sua realização é o retorno a ser dado ao aluno sobre a lição realizada: a devolutiva do professor para com a sua correção.

A lição depois de feita deve ser trabalhada em sala e levada à discussão, à

reflexão e à identificação das dificuldades, facilidades e descobertas dos alunos para que haja uma significação da ação executada, caso contrário, terá seu valor subjugado pelo aluno.

A prática da lição de casa levanta questões que geram controversa em vários países inclusive no Brasil. No país, as escolas seguem procedimentos distintos e que possuem variados objetivos didáticos ou não.

Há escolas que abraçam o procedimento como um processo para sistematizar o aprendizado da sala de aula, para preparar para novos conteúdos e para aprofundar os conhecimentos; outras para concluir matérias que não são abordadas em sala por falta de tempo hábil; algumas a usam equivocadamente como punição por mau comportamento e incivilidades; existem ainda escolas que não adotam a lição de casa como prática pedagógica por não acreditarem em sua relevância para a aprendizagem;

outras escolas possuem carga curricular extensa de 8 horas ou mais e não aplicam lições para serem feitas em casa, desenvolvendo todas as atividades no período de estada na escola.

Outra polêmica é levantada por pais que não concebem a necessidade e utilidade deste exercício para a aprendizagem e a acusam-na de sobrecarregar as crianças que já possuem muitos afazeres e de sacrificar o tempo que teriam para brincar e socializar com a família.

A lição de casa, nos modelos que conhecemos, surgiu nos Estados Unidos da América nos anos de 1930 como estratégia coadjuvante de ensino para os estudantes da zona rural e depois foi incorporada nas demais escolas. Uma estratégia pedagógica que vem sendo analisada, repensada, reinventada, e até abolida e resgatada em alguns países. Existe uma grande discussão sobre sua eficácia e sobre como ela afeta o aluno e sua família.

Países como França, Finlândia, Austrália, Estados Unidos, Bélgica e China estão revendo a sobrecarga que é administrada às crianças e conseqüentemente às famílias por meio da lição de casa. Em alguns casos, ela tem se tornado muito mais uma vilã do que uma aliada no processo educativo, contribuindo inclusive, para o estresse infantil. Peca pelo excesso e por não levar em consideração aspectos importantes da vida das crianças assim como seus conhecimentos prévios.

Nogueira destaca que “Vale registrar que há evidências de que a prática da tarefa de casa, como vem se processando, não é garantia de aprendizagem. O aluno pode estar aprendendo à revelia da escola” (2002, p. 126).

Outro ponto passível de questionamento é o fato de que alguns docentes não se atentam para a seleção e elaboração das atividades, não consideram o amadurecimento individual, as diferenças entre os alunos e as características

peculiares ao grupo. Esta ainda é uma característica da escola tradicional, que não desafia a construção do saber.

Ao rever os tradicionais objetivos da tarefa de casa, mais especificamente desenvolver o senso de responsabilidade, conclui-se que os educadores, diante dos desabafos, expressões de desencanto, devem redimensionar a prática da tarefa de casa, a fim de transformá-la em momento de real aprendizagem. O que importa para a tarefa de casa é formar o hábito de estudo e da leitura, desenvolver uma atitude formativa, desenvolver habilidades de pesquisa, síntese, elaboração. NOGUEIRA (2002, p. 83)

Um fator importante para o tema é a atenção ao fato de que é preciso que se invista mais na qualidade das lições oferecidas do que na quantidade destas. A relação entre o tempo gasto em lições de casa pode afetar o desempenho acadêmico dos alunos. Ela não deve ser uma

estratégia de correção para que se possa abranger os conteúdos que não foram dados em sala, nem uma estratégia de avanço com objetivo de acelerar a aprendizagem.

O PISA - Programa de Avaliação Internacional de Estudantes avaliou, em um teste padronizado, que os alunos de países onde mais se gasta tempo nas lições de casa possuem resultados inferiores aos demais que dedicam menos tempo a elas.

Estima-se que o tempo ideal para sua realização não deve ultrapassar mais de 10 a 15 minutos por dia nos anos primários, com um aumento de 10 a 15 minutos em cada ano sucessivo.

Meirieu evidencia a importância de a criança brincar e aproveitar o tempo livre com a prática de esportes, atividades culturais e para descansar, ao invés de ocupar todo o seu dia com a lição de casa, principalmente nos anos iniciais (1998).

A criança aprende e constrói seus conhecimentos

nos diferentes âmbitos sociais em que está inserida e nas múltiplas experiências vivenciadas também afora dos muros e das atividades propostas pela escola.

Torna-se imperativo a investigação dos pormenores práticos e os agentes envolvidos nesta atividade cotidiana do universo escolar e a consideração de que o bom senso em sua utilização deve prevalecer para que seus objetivos sejam alcançados com sucesso.

A intenção do projeto é apresentar propostas que tornem a prática pedagógica mais consistente, principalmente no tangente às devolutivas das lições pelo professor, para que o aluno tenha seu esforço valorizado e perceba com isto a importância das tarefas para sua aprendizagem. Outro objetivo é buscar uma estratégia que vise auxiliar e orientar pais e responsáveis a acompanhar, de forma adequada, as lições de casa que seus filhos são incumbidos de realizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender, construir, ensinar e mediar são verbos comumente usados na pedagogia. Ambos representam ações, porém para se tornarem ações na prática, precisam sair do infinitivo e ser conjugados, somados, multiplicados, compartilhados de forma a não se tornarem antagônicos entre si. Aprendemos e construímos, ensinamos e mediamos o conhecimento. A escola deve ser o ambiente ideal para aprender, construir e se desenvolver dentro de um processo de interatividade e de sociabilização e em uma parceria que envolve a escola, os professores, os alunos, os familiares e a comunidade.

Com relação aos objetivos deste projeto no que tange a analisar a importância da lição de casa para a aprendizagem, podemos conjecturar que, de acordo com os resultados das pesquisas e das observações realizadas, as lições de casa, neste estudo específico, se mostram colaboradoras da

aprendizagem à medida que incentivam o estudo e a reflexão da própria aprendizagem e ao sistematizar os conteúdos abordados em sala. Através delas, os alunos percebem as suas dificuldades para concluir as propostas e buscam alternativas para solucioná-las.

A criança adquire e constrói seus conhecimentos através de sua ação no mundo, de forma ativa, afetiva, através da interação com o outro e de experiências vividas.

Este estudo proporcionou indicativos de que a lição de casa, elaborada adequadamente e que impõe desafios possíveis ao aluno, contribui com a aprendizagem e proporciona a reflexão sobre a própria aprendizagem e o entendimento de como ela ocorre, além de colaborar com o desenvolvimento do senso de responsabilidade conjecturando e cooperando para a conquista da autonomia.

A escola e professores ao analisar seu trabalho, sinalizam uma atuação reflexiva nas

ações, em suas propostas, para com seus alunos e para com o trabalho que é desenvolvido. A lição de casa é um entre tantos tópicos do trabalho educativo que possibilitam a avaliação do aluno e do trabalho desenvolvido pelo professor.

É possível articular, com base no estudo desenvolvido, que a lição de casa pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia desde que possua objetivos claros e coerentes, entre eles, auxiliar a aprendizagem, incentivar a pesquisa, fixar conteúdos, sistematizar conhecimentos, colaborar para a reflexão e percepção de como o aluno aprende estando sozinho, desenvolver hábitos de estudo, a aprendizagem através da socialização dos estudos com os colegas e professor e a ampliação do senso de responsabilidade.

A preocupação com o desenvolvimento intelectual,

comportamental e moral da criança deve estar presente em todos os aspectos da educação e não pode ser diferente com relação à lição de casa que é proposta ao aluno.

Este estudo encaminhou para a confirmação de algumas hipóteses levantadas durante seu cursar, entre elas, a de

que a lição de casa colabora para a aprendizagem. Esta afirmativa se deu através do levantamento dos dados obtidos nas pesquisas, no estudo e nas observações realizadas.

As crianças aprendem e reforçam sua a aprendizagem ao se deparar com as atividades propostas pela lição de casa

no momento individual de estudo, desde que estas sejam coerentes com os conteúdos e propostas trabalhadas em sala de aula, detentoras de qualidade, não de quantidade e que agucem a curiosidade e o pensar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCK, Ana M. B., FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria L. T. Psicologias. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 03 de dezembro de 2016.

CARVALHO, Maria Eulina P. e SANTOS, Anita Leocádia P. Artigo: O Currículo Escolar e a Culpabilização Materna. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/4280/3237>. Acesso em 26 de novembro 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, BURITY, Marta Helena. Artigo: Dever de Casa: Visões de Mães e Professoras. Revista Brasileira de Educação, núm. 25, jan-abr, 2004, pp. 94-104. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27502509.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Artigo: Escola como Extensão da família ou Família como Extensão da Escola? O Dever de Casa e as Relações Família-Escola. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf. Acesso em 27 de novembro de 2016.

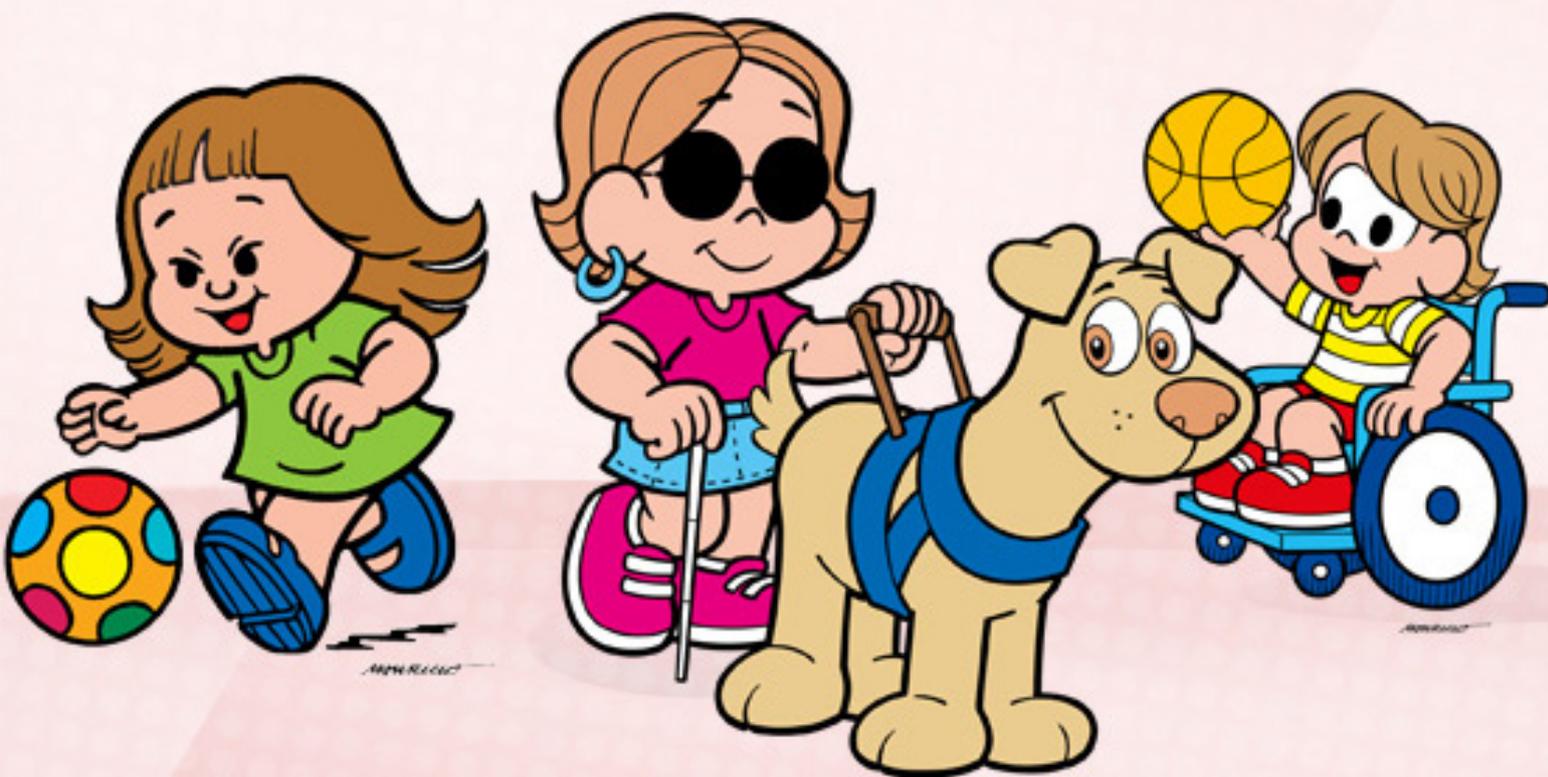
FERREIRO, Emília. Atualidade de Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIGUEIRAL, Ana S. Notas Baixas! O que fazer? São Paulo: República Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUJIMOTO, Adriana de Oliveira. e MARTINS, Rosmeire A. Z. A Lição de Casa no Processo Ensino – Aprendizagem: Um Estudo de Caso em Itapevi/SP. Ano 2, número 2, agosto de 2013. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/faceq/e-faceq/>. Acesso em 28 de novembro de 2016.

MEIER, Marcos e GARCIA, Sandra. Mediação da Aprendizagem – Contribuições de Feuerstein



INCLUSÃO: BENEFÍCIO A TODOS



THAIS CRISTINA MACIEL

Pedagoga, pós-graduada em psicopedagogia, ludopedagogia, gestão e docência na educação básica, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual e deficiência física. Professora de educação infantil e ensino fundamental I na Emei Otávio José da Silva Junior e EMEF José do Patrocínio, ambas na Prefeitura do Município de São Paulo.

Esse artigo vem contribuir com estudos sobre a importância da inclusão nos diversos âmbitos da sociedade. É essencial que se compreenda que para existir a inclusão de todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, pois é ela quem precisa atender às necessidades de seus membros. Ela é quem deve incluir as pessoas com deficiência, e não os deficientes tentarem se adaptar ao modelo de ser humano exigido por ela.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Entende-se por inclusão o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, todas as pessoas com necessidades especiais, e estas são preparadas para assumir um lugar na sociedade. Assim, a inclusão é um processo onde as pessoas excluídas e a sociedade buscam juntas um recurso para solucionar problemas, decidir os acontecimentos e dar oportunidades iguais a todos.

É importante salientar que grande parte das famílias

brasileiras não está segura e preparada para receber um membro deficiente. Uma pessoa deficiente, muitas vezes, é alvo do preconceito que governa nossa cultura, pois muitos deficientes sofrem rejeição, segregação e piedade. Desta maneira, as famílias se tornam reféns desta sociedade preconceituosa.

Os pais nunca têm ideia de que um dia poderiam ter um filho que nasça com deficiência. Assim como uma família nunca tem ideia de que um membro poderia um dia

sofrer um acidente, tornando-o deficiente. A palavra “deficiente” gera uma conotação muito negativa, pois há o pensamento de que deficiente é aquele que sempre dará muito gasto, muito trabalho e que viverá até o fim de seus dias dependendo da ajuda de sua família.

Perante estas suposições, este trabalho vem contribuir com as desmistificações a respeito dos deficientes, pois é possível sim que um deficiente leve uma vida independente, trazendo contribuições para sua família e para a sociedade.

BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO

Percebe-se que para que ocorra a prática da inclusão, é necessária a aceitação das diferenças individuais, a valorização das características de cada indivíduo, a convivência dentro da diversidade e a cooperação. Assim sendo, a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de

sociedade, que funciona através da mudança dos ambientes físicos, e principalmente, da mentalidade das pessoas, dando a oportunidade para todos buscarem desenvolvimento e exercer a cidadania.

A escola inclusiva é uma realidade em diversos países. Ela tem como finalidade

não deixar ninguém fora do ensino regular desde o início. De tal modo, se preocupa com as necessidades especiais de todos os alunos, gerando um sistema educacional estruturado com base nas necessidades de todos os indivíduos. As diferenças são observadas, valorizadas e celebradas como coisas

boas. Percebe-se então que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia desde os professores até os funcionários em geral, para que obtenham sucesso nesta corrente educativa.

As escolas que praticam a inclusão voltam-se ao enfoque de fazer os alunos sentirem-se bem-vindos, seguros e aceitos, proporcionando com isso autoestima e sucesso. Em algumas delas, o principal objetivo é fazer o aluno ser aceito por seus colegas e professores, desenvolvendo amizades e relacionamentos que lhe prestem apoio. Assim, para esses alunos, o enfoque em objetivos curriculares pré-definidos são postos de lado até que a aceitação e as amizades se desenvolverem, embora muitos esforços são feitos para manter os alunos ativamente envolvidos nas atividades das aulas. Desta maneira, os alunos tornam-se incluídos ou envolvidos no que seus colegas

fazem durante as aulas, mesmo que os benefícios a longo prazo não estejam totalmente claros. Ser aceito, bem-vindo e sentir seguro com os colegas em um ambiente de aprendizagem é considerado pré-requisito para o sucesso posterior dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Pouco a pouco, a medida que os alunos são aceitos, eles se envolvem nas atividades da turma de forma a alcançar os objetivos da vida diária, os objetivos acadêmicos e os vocacionais.

Com o enfoque na amizade, muitas oportunidades para uma aprendizagem significativa começam a surgir à medida que as amizades se envolvem. Através da socialização com diferentes colegas em ambientes de ensino regular que as crianças aprendem, encontram significado e propósito na aprendizagem e conseguem um maior entendimento das muitas disciplinas ensinadas na escola. Se o processo de socialização for adequadamente organizado, ele proporcionará oportunidades para os alunos

conhecerem-se, respeitarem-se, interessarem-se e apoiarem-se mutuamente, ao mesmo tempo em que aprendem as habilidades acadêmicas, da vida diária, sociais, vocacionais, e outras, fundamentais para a vida e para o trabalho em sociedade inclusiva.

A educação inclusiva representa benefícios muito concretos que podem ser gerados em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o pertencer é um direito, e não algo que deva ser conquistado. A educação inclusiva traz a valorização da diversidade dentro da comunidade humana.

Na escola, a inclusão ajuda o aluno deficiente com a apreciação pela diversidade humana, experiência direta de suas capacidades, aumento de responsabilidade e melhora de aprendizagem através do ensino entre alunos, habilidades da vida diária, preparação para a vida adulta em sociedade através da educação em sala de aula diversificada, apoio acadêmico

adicional por parte da escola especial e desenvolvimento do trabalho em equipe. Alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes inclusivos, onde lhes são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados, do que quando estão em ambientes segregados. Toda essa comunicação e interação ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser mais sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com suas diferenças. Em geral, quanto mais tempo alunos com deficiências passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos campos educacional, social e ocupacional.

Já o aluno sem deficiência se beneficia com o acesso a uma ampla gama de modelos de redes sociais, com o aumento da responsabilidade, com a preparação para a vida adulta em sociedade diversificada, pelo acesso a uma educação multicultural, aprende sob condições instrumentais

diferenciadas e desenvolvem amplamente o conforto, a confiança, a sensibilização e a compreensão da diversidade das pessoas. Nas salas de aula, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.

Diante da educação inclusiva, os professores tomam conhecimento dos progressos na educação, conseguem fazer mudanças na rotina, participam ainda mais ativamente no planejamento da vida escolar. Os professores tornam-se ainda mais capacitados na medida em que elevam sua posição, mantêm-se informados das mudanças que ocorrem em suas áreas e garantem sua participação na tomada de decisões. A inclusão ajuda os professores a tornarem-se melhores profissionais, mais flexíveis a mudanças e mais preparados para novos desafios.

A educação inclusiva gera participação plena de todos os alunos, estudo e admiração da diversidade, métodos e currículos adaptados às necessidades individuais, parceria ativa com os pais e senso de comunidade não só na sala de aula, como por toda a escola, envolvendo as famílias dos alunos. Além disso, todas as crianças, com ou sem deficiência, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais.

Nota-se que a escola é o ponto de partida para alcançarmos uma sociedade inclusiva, baseada no respeito dos direitos humanos e da liberdade, na diversidade cultural e religiosa, na justiça social, nas necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, na participação democrática, na vigência dos direitos, empenhando-se para acolher as diferenças de todos os seus membros e oferecer oportunidades iguais para todas as pessoas, independentemente de suas necessidades especiais ou deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal razão para a inclusão não é que os alunos previamente excluídos estarão se tornando proficientes em socialização, história ou ciências. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina aos alunos com e sem deficiências que todas as pessoas são membros igualmente valorizados na sociedade, e que é válido fazer tudo o que for possível para incluir todos na nossa sociedade.

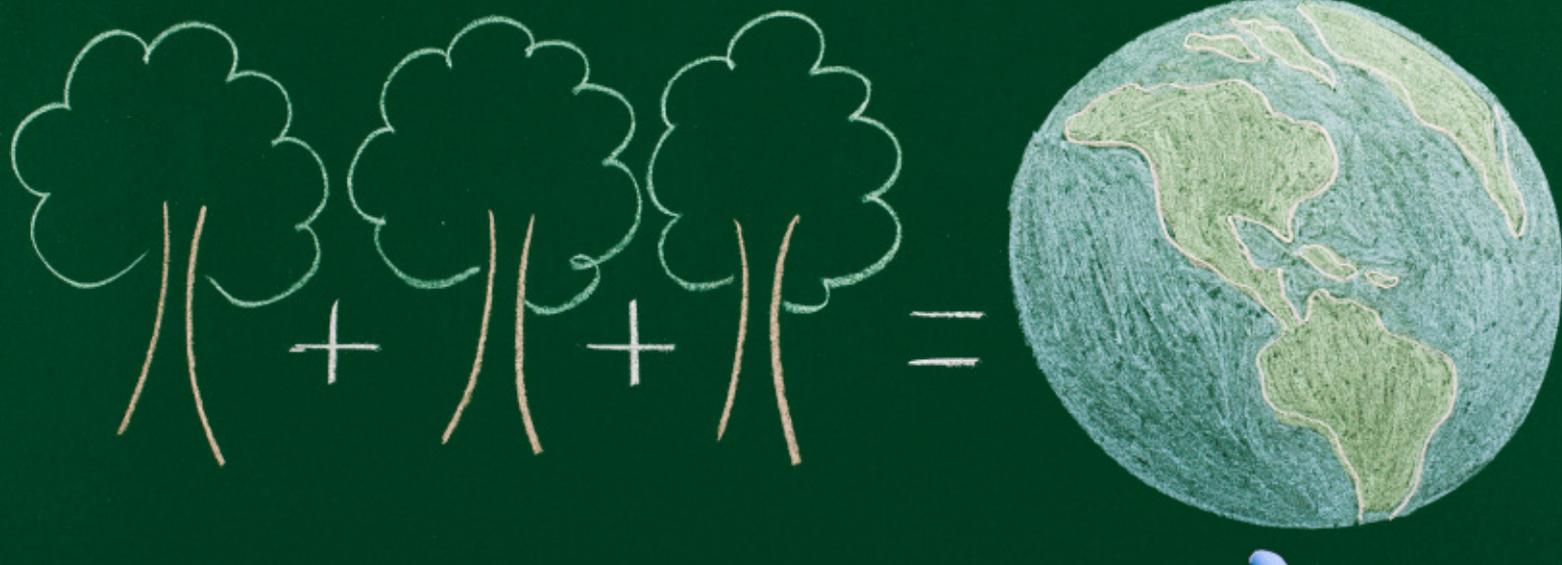
A inclusão é uma grande conquista para toda humanidade, ela reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas, respeitadas e que todos nós

temos direitos iguais. É óbvio que para os deficientes ela é essencial, pois da oportunidade para eles terem suas vidas independentes, terem maior participação na sociedade, exercerem sua cidadania, fazerem escolhas e contribuírem ativamente com o desenvolvimento social, econômico, cultural e político da nação. Mas, pensando além dos benefícios para os deficientes, percebe-se que as comunidades com diversidades são muito mais ricas, mais democráticas, garantem espaço para todas as pessoas, fortalecem as atitudes de aceitação das diferenças

individuais e de valorização da diversidade humana, valorizam a importância do pertencer, da convivência, da cooperação, da bondade e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias, são lugares que oferecem mais oportunidades produtivas para viver e aprender. Essas comunidades têm a capacidade de criar o futuro, oferecendo uma vida melhor para todos através da inclusão, afinal, importante mesmo é o que é diferente, não o que é igual.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, João Groppa. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 2ª ed., São Paulo: Summus, 1998.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 1994.
- RIBAS, João Batista Cintra. O que são pessoas deficientes. 1ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão – Construindo uma sociedade para todos. 3ª ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SKLIAR, Carlos. Educação & Exclusão. 2ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2000.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão – Um guia para educadores. 1ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1999.



MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO



MARIA ELIETE DE SOUZA

Licenciada em Letras pela Faculdade de Interlagos de Educação e Cultura e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho; Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil. Professorado Ensino Fundamental desde 1991 na secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Professora de Educação Infantil no Céu CEI Três Lagos pela Prefeitura da cidade de São Paulo. Atualmente cursando Pós-Graduação em Educação, diversidade e Inclusão social pela Faculdade Campos Elíseos.

Falar em Educação Ambiental é falar de hábitos e atitudes. Mudar isso não é uma coisa fácil, uma vez que a mudança deve ser espontânea e vir de dentro para que ela possa, de fato, ocorrer. É necessário desenvolver no homem uma consciência crítica sobre as questões ambientais, e de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental. Relacionar possíveis mudanças no processo de

intervenção no ambiente com uma nova abordagem educacional. Propor soluções para problemas ambientais. Construir uma ação pedagógica em sintonia com o mundo da vida dos sujeitos concretos, levando essas experiências a uma prática afinada com a interdisciplinaridade. Os órgãos responsáveis devem promover o estímulo financeiro, a produção e divulgação científica, na área de Educação Ambiental

e garantir as verbas para a capacitação de técnicos e professores. Quanto à Metodologia, deve-se basear na formulação de projetos pedagógicos de Educação Ambiental integrado, de formas interdisciplinares, transversais ou transdisciplinar aliando o conhecimento científico ao saber popular. Voltado a desenvolver práticas que despertem a sensibilidade para a adoção de novos valores. Deve-se levar em consideração a definição de base teórica mínima de cultura ambiental para subsidiar o uso de uma metodologia participativa, resgatando os valores culturais que levem à identidade de cada comunidade. Possibilitar

oportunidades para que a comunidade esteja envolvida na construção de uma sociedade mais responsável e participativa, na resolução dos problemas, referentes aos impactos do uso do solo, do entorno da área de conservação, no comprometimento da biodiversidade da qualidade ambiental e da vida no âmbito local e regional. Enfatizar o respeito pelos diferentes ecossistemas e culturas humanas da Terra. Construir uma ação pedagógica em sintonia com o mundo da vida dos sujeitos concretos, levando essas experiências a uma prática afinada com a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Educação; hábitos; ambiental; consciência; crítica.

SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade é fundamental modificar radicalmente as atitudes dos seres humanos. Os progressos nesse sentido dependem da instrução e sensibilização dos cidadãos. Atualmente, as questões sobre o meio ambiente são foco de uma preocupação mundial, o processo acelerado de consumo desordenado dos recursos naturais do planeta, gera um leque de problemas ambientais, que colocam em perigo nosso futuro comum. A leitura destas questões vista pela perspectiva da Ciência, revela o tamanho das avarias e danificações físico-químicas e biológicas na natureza, por interferências inadvertidas e

impensadas da ação humana.

A Educação Ambiental deve ter necessariamente um caráter interdisciplinar. Entretanto, para a sua inserção no ensino é preciso que seja abordada em cada disciplina, uma vez que esse ensino é habitualmente disciplinar. Conscientizar os alunos da importância que tem o meio ambiente na vida dos seres vivos. Promover momentos de reflexão, integração e criatividade.

Fornecer condições para os educadores trabalharem de forma respeitosa e eficiente, à questão da Educação Ambiental em sala de aula. Conscientizar os alunos da importância que tem o meio ambiente na vida dos seres vivos. Promover momentos de

reflexão, integração e criatividade.

A Educação Ambiental deve ter necessariamente um caráter interdisciplinar. Entretanto, para a sua inserção no ensino é preciso que seja abordada em cada disciplina, uma vez que esse ensino é habitualmente disciplinar.

Os órgãos responsáveis devem promover o estímulo financeiro, a produção e divulgação científica, na área de Educação Ambiental e garantir as verbas para a capacitação de técnicos e professores. Quanto à Metodologia, deve-se basear na formulação de projetos pedagógicos de Educação Ambiental integrado, de formas interdisciplinares, transversais

ou transdisciplinar aliando o conhecimento científico ao saber popular. Voltado a desenvolver práticas que despertem a sensibilidade para a adoção de novos valores. Deve-se levar em consideração a definição de base teórica mínima de cultura ambiental para subsidiar o uso de uma metodologia participativa, resgatando os valores culturais que levem à identidade de cada comunidade.

Para alcançar a meta da sustentabilidade é fundamental modificar radicalmente as atitudes dos seres humanos. Os progressos nesse sentido dependem da instrução e sensibilização dos cidadãos. Atualmente, as questões sobre o meio ambiente são foco de uma preocupação mundial, o processo acelerado de consumo desordenado dos recursos naturais do planeta, gera um leque de problemas ambientais, que colocam em perigo nosso futuro comum. A leitura destas questões vista pela perspectiva da Ciência, revela o tamanho das avarias e danificações físico-químicas e biológicas na

natureza, por interferências inadvertidas e impensadas da ação humana. Na busca de sociedades menos consumistas e mais equilibradas, a Educação Ambiental se apresenta como uma das melhores alternativas para a construção dessa nova sociedade sustentável.

“Assim providenciar a industrialização a qualquer preço passou a ser a meta dos países pobres”.

Vivendo condições históricas diferentes daquelas dos países desenvolvidos, os países pobres participaram desse processo de um modo diferente. “Desprovido da tecnologia e do Know-how, ou seja, das receitas de como produzir industrialmente dispunham de fartura de mão-de-obra e de matéria-prima.” (HELOISA, 2000, p.30)”.

No entanto, as escolas devem desenvolver abordagens interdisciplinares para que a industrialização e o desenvolvimento não venham afetar a qualidade de vida da população. Incentivando a

comunidade escolar a busca de informações dentro da realidade econômica, social e ecológicas e necessárias, para o estabelecimento de diretrizes referentes ao manejo e a qualidade ambiental da área de conservação em questão. Essa questão precisa ser trabalhada num ritmo crescente para conscientizar todos a serviço da solidariedade planetária. Torna-se assim possível idealizar a cidadania como sentimento de pertença e participação no espaço público, pensando o espaço público como a nossa casa, a nossa escola, a nossa vila ou cidade, o nosso país, mas também o nosso mundo, único, onde tudo o que acontece a todos diz respeito. É talvez necessário que se incentive o gosto pela comunidade local, nacional, de forma que seja capaz de aciona o sentido crítico, sem com isso quebrar o elo entre o homem e a natureza.

A Educação Ambiental é um instrumento para o exercício da cidadania, na medida em que leva o homem a refletir e agir em nome da preservação da

qualidade da vida, orientando-o para o uso adequado dos recursos naturais que, por sua vez, está submetida a um desenvolvimento político-econômico e social.

“Quem apreciou viajar pelas” rotas da diversidade “está pronto para ser um educador ambiental. Isso porque a educação ambiental está intimamente associada à formação de valores e atitudes sensíveis à diversidade, à complexidade do mundo da vida e, sobretudo, a um sentimento de solidariedade diante dos outros e da natureza. Por esta breve descrição percebemos que a educação ambiental e a interdisciplinaridade são práticas que se completam, porque nascem da mesma perplexidade e perceptividade diante do mundo da vida. Também compartilham a experiência de desconforto diante das posturas fechadas que estão na base de muitas atitudes humanas de dominação, intolerância e preconceito”.(CARVALHO, 1998, P.65).

Portanto, a escola deve

assumir o objetivo de formar cidadãos com pensamento crítico e inovador nas diferentes formas de conhecimento, para manutenção da qualidade de vida. A EA é um processo de formação e informação, orientado para o desenvolvimento da consciência sobre as questões ambientais e de atividades que levam à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental.

A educação ambiental para uma sustentabilidade eqüitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito de todas as formas de vida. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetária.

Portanto pouco se vê na prática esse processo e, principalmente nas escolas.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9.394, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique

Cardoso em 20 de janeiro de 1996, estabelece: “A Educação Ambiental será considerada na concepção dos conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, implicando desenvolvimento de hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental e respeito à natureza a partir do cotidiano da vida escolar e da sociedade”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª à 4ª séries de 1997 define meio ambiente como: Um espaço (com seus componentes bióticos e abióticos e suas interações) em que um ser vive e se desenvolve trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o.

A inclusão da Educação Ambiental como tema transversal pelos PCNs exige, portanto, uma tomada de posição diante de um problema fundamental e urgente da vida social, o que requer uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos: valores, procedimentos e concepções a eles relacionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as leituras realizadas foi possível concluir a importância dos novos avanços tecnológicos, surge à necessidade de condicionar a implementação dessas tecnologias ao processo pedagógico de cada escola desenvolvido dentro dos conselhos escolares, buscando a criação de espaços que discutam a temática ambiental, resguardando as tecnologias de populações tradicionais que tenham sustentabilidade ambiental.

Como resultado de todo o sistema vigente no Brasil é importante que se incentive a estruturação dos currículos visando à incorporação da temática ambiental de forma

que contemplem os diversos saberes: da prática docente.

Nas discussões sobre esse enfoque o MEC elaborou um documento para que a questão seja trabalhada nas escolas com mais seriedade; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A formação da consciência ambiental das nossas crianças e juventudes, são de grande importância para, desenvolvimento do exercício de sua cidadania.

Nosso caminho é construído no nosso caminhar. A curiosidade, a incerteza, a dúvida ou a coragem de assumir riscos nos faz crer que a EA perde o seu significado, se não for compreendida dentro de suas limitações.

E exatamente por

não possuir um “profissional interdisciplinar”, todas as áreas podem, e devem contribuir para a temática ambiental. Lembramos que a interdisciplinaridade é o diálogo, não se conversa com quem sabe tudo, ou com quem sabe nada. Ao debatermos as tendências nas pesquisas em EA, devemos ter a compreensão de que a estratégia de formação continuada potencialmente mais produtiva consiste em inserir professores nas pesquisas dos processos de ensino-aprendizagem. Tais estratégias deveriam incorporar a pesquisa como a maior inovação didática das disciplinas, ancorada num processo de transformação de realidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20/12/1996. São Paulo, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Ministério da Educação: 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª séries). Meio Ambiente e Saúde. Brasília, 1997.

CARVALHO, Cristina de Moura. Caderno de Educação Ambiental - Em Direção ao Mundo da vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental. Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 1998.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Meio Ambiente e Formação de Professores. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.



HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ELISÂNGELA HARO SIMÕES

Professora de Educação Infantil na Rede Pública de Taquacetuba. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil

O objetivo deste Artigo é orientar sobre pontos importantes para o relacionamento entre pais, professores e pessoas que convivem diariamente com estas crianças, mostrando que estes comportamentos são distúrbios que precisam de tratamento médico e uma atenção especial por parte de todos.

Todo mundo conhece aquela criança que não para o tempo todo que se transforma no martírio

das mães, na tortura dos professores e no terror das festinhas de aniversários, são crianças que possuem difícil concentração e acabam por terem um problema muito sério chamado distúrbio de hiperatividade e déficit de atenção ou DHDA. O DHDA é uma nova classificação da medicina para o que antes se conhecia apenas por hiperatividade.

As crianças hiperativas precisam de uma melhor interação estabilidade

emocional para melhor conviver e assim não sofrerem situações de constrangimentos a todos e insatisfação dos que convivem.

Através de um simples diagnóstico feito por psicólogos neurologistas e psicopedagogos em seus consultórios será diagnosticado para possíveis tratamentos.

A melhor forma de caracterizar a síndrome é comparando a criança a outras crianças, por esse motivo, a fase mais provável para se constatar o distúrbio é na escolar. Hoje, como as crianças estão indo mais cedo à escola, identifica-se a doença com maior antecedência.

O HIPERATIVO NA ESCOLA

O Hiperativo vítima de pequenas disfunções, com repercussões diversas em cadeia, transforma mesmo a vida familiar e a classe. Quando chega a consulta, requer uma equipe de especialistas para identificar e tratar a origem do problema, oculto por tentativas inadequadas de compensação, inibições, labilidade emocional excessiva e violentas explosões reacionais.

Analisando o fracasso escolar, que mais exaspera a família, a principal atenção num estímulo só conseguindo a anular os demais. Dispersivo, o instável acumula os distúrbios gnossopráticos. Não se concentra, não conceitua, não memoriza, não acompanha a classe. O fracasso pode ser global ou específico, resultando em: dislexia, disgrafia, disortografia, discalcula, apesar de ter um bom nível, do qual começa a duvidar, junto com os outros. A família frustrada e o professor impaciente criam conflitos intrapsíquicos contínuos, que

geram ansiedade, depressão ou revolta, num crescente progressivo anti social.

Os especialistas (Lefere, Millichap),efetuando exame neurológico evolutivo relatam presença de: incoordenação (assinergias entre os músculos da motricidade voluntária) disdiadococinesias (desajeitamento em movimentos rápidos,alternados), impersistência motora, sincinesias (movimentos involuntários contralaterais), respostas iterativas do reflexo Babinski (extensão do dedão provocada por estímulos na planta do pé), hiper-reflexia, reflexos assimétricos, contraturas, tremores, disgrafia, distúrbios da linguagem, distúrbios do ritmo, atrasos de definição da dominância lateral (derivados de processos maturativos ou irritativos), grafanestesia, movimentos coreiformes, atetósicos,tiques e estrabismo.

Clinicamente, os traços, mais sugestivos são: Hiperatividade (irrequieto, não para), desajeitamento,

dificuldade em fixar a atenção, distúrbios perceptuais: visuais, visuais-motores, auditivos e de esquema corporal. Podem aparecer dificuldades em formar conceitos e memorizar distúrbios específicos da aprendizagem, distúrbios de linguagem como: disatrias, dislalias e disfasias. As anormalidades neurológicas e EEG (Millichap), os distúrbios de ritmo, a intolerância a frustrações, bem como características de impulsividade, agressividade, ansiedade anedonia e dificuldade em tomar decisões, de modo geral estão presentes.

O exame EEG permite: um estudo evolutivo, individualizar o contexto orgânico dos complexos problemas inespecíficos, que levam clinicamente ao diagnóstico de D.C.M., orientado de maneira criteriosa o tratamento.

Os testes psicológicos tentarão avaliar: o QI, nível motor, percepção visual, esquema corporal, dominância lateral, orientação espacial, ritmo e habilidade manual.

Após o exame completo

psicomotor, começa a luta para a reintegração familiar e readaptação escolar, planejando a terapia psicomotora, psicopedagógica e a adequação medicamento.

Muitas das crianças hiperativas apresentam distúrbios de escolaridade. Em alguns casos, as razões são nitidamente orgânicas como: lesões anatômicas, alterações bioquímicas, crises frequentes, distúrbios degenerativos do Sistema Nervoso Central. Em outros casos, são problemas sócio-familiares como: superproteção dos pais e rejeição no ambiente escolar.

O rendimento destas crianças dependerá das atitudes dos pais e dos professores. A atitude positiva dos professores na compreensão do problema por conhecimento correto sobre epilepsia, que facilitará o aprendizado e acompanhamento escolar.

O ensino deverá ser individualizado, o que não quer dizer que haja necessidade de uma professora para cada criança, mas sim, que o ensino

seja adaptado às necessidades de cada uma, fugindo assim, da imitação.

Para isso, é aconselhável que as aulas sejam dadas em salas espaçosas, com poucos alunos para que estes possam sentar-se á distância relativa um do outro. Desta maneira ficarão reduzidos a um mínimo, os estímulos capazes de desviar a atenção da criança, pois, como sabemos, é características comum, á grande maioria dos oligofrênicos, a instabilidade da atenção.

Devem as classes especiais ter um mínimo de material exposto, as janelas deverão ser altas, inacessíveis as crianças, ou se isso não for possível, deverão ter a parte inferior pintada de branco. O mobiliário da sala deve ser igualmente simples e fácil de ser transportado. Mesas individuais de bom tamanho, para que a criança possa facilmente manusear o material sem derrubá-lo. O próprio traje da professora deve ser simples, de modo a não atrair a atenção da criança.

Há casos em que, apesar dessas condições, a criança não consegue se concentrar. Podemos então colocar sua mesa encostada à parede, de modo que ela fique de costas para as demais. A razão dessa separação deve ser explicada a criança, para que ela não sinta nisso atitude punitiva, mas construtiva, como ajuda que estamos querendo lhe prestar.

A criança com hiperatividade motora poderá ser isolada da classe, sendo colocada atrás de um biombo. No entanto, a criança excepcional, como a normal, tem necessidade de convívio social, por isso essas, medidas, tomadas com a finalidade de melhorar o comportamento da criança deverão ser abolidas, uma vez conseguido o seu propósito. A medicação atual que ajuda a criança a permanecer sentada e mais quieta, deverá ser administrada nesses casos.

O número de crianças em cada classe não deverá ultrapassar a 15, quando houver possibilidade de termos

duas professoras, pois cada uma deverá ocupar-se de 7 a 8 crianças.

O início do aprendizado deverá ser feito como objetivo de se obterem características que permitam posterior alfabetização.

O material com o qual planejamos o trabalho escola deverá ser o mais possível palpável e em três dimensões, fugindo-se ao quadro negro e as explicações verbais.

Por mais dificuldades que possamos encontrar sempre haverá uma faculdade da criança, que suficientemente exercitada poderá entrar em funcionamento.

Quando se conseguir por em movimento uma função, é quase certo que as outras também se movimentarão.

Os melhores exercícios, neste sentido, serão os que conseguirem movimentar várias funções simultaneamente.

A integração das funções intelectuais no S.N.C. é complexa e como vimos uma lesão cerebral mínima é capaz de interferir na aprendizagem caracterizando os distúrbios psiconeurológicos..

Além da educação das funções intelectuais, isoladamente devemos também realizar exercícios psicomotores, de coordenação, relaxamento e ritmo capazes de atuar sobre as vias de integração.

ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO PROGRESSIVA EM CRIANÇAS HIPERATIVAS

Crianças hiperativas têm problemas para manter a atenção quando lêem e, seu comportamento impulsivo e dispersivo contribui para o fracasso e a frustração. Finalmente, a criança começa a evitar situações de leitura, mas esta resposta entra em conflito com as exigências na escola e em casa. Muitos hiperativos desenvolvem ansiedade e tensão sérias, resultando empatia, retraimento

e falta de auto-estima. Atenção, ansiedade e tensão constituem os problemas da criança com inaptidão para a aprendizagem. Muitos estudos, confirmam que a inaptidão para a aprendizagem primária dessas crianças é a inabilidade de focalizar a atenção e conservar na mente diversas parcelas de informação até que possam ser sintetizadas. Ackerman, Peters e Dykman (1971) descobriram que inaptos para a aprendizagem obtinham

resultados inferiores do que aqueles do grupo-controle em testes que mediam esta capacidade, assim os educadores devem enfatizar estratégias para melhorar a atenção e reduzir a ansiedade.

Técnicas de ensino úteis incluem relaxamento, auto sugestão, hipnose, meditação, visualização positiva, dessensibilização sistemática e outros procedimentos relacionados. O Estudo de

Levine(1976) sobre respostas fisiológicas em maus leitores, desvendou uma reação de tensão com rápidos batimentos cardíacos continuados durante a confrontação da tarefa: posteriormente, tanto a atenção quanto o processamento cognitivo melhorou quanto reduziu a tensão e a ansiedade.

Alguns programas de treinamento em meditação e relaxamento tiveram sucesso com crianças hiperativas com problemas de aprendizagem, Linden (1973) conduziu um importante estudo com crianças pertencentes a minorias desprivilegiadas sobre o efeito da meditação em níveis de campo de independência, teste de ansiedade e progresso na leitura.

A meditação melhora a sincronia das ondas cerebrais, diminui o ritmo cardíaco e melhora a reação do corpo, a tensão diminui a pressão sanguínea, diminui a ansiedade, melhora a discriminação auditivo-perceptiva, aumenta a memória e melhora as médias de notas.

Entretanto, nem sempre é possível que crianças altamente ansiosas e inquietas consigam bons resultados em programas de treinamento em meditação e relaxamento sem muita instrução inicial e orientação estruturada.

Tradicionalmente este tipo de educação tem sido denominado de “treinamento de sugestão” (hipnose) ou orientação diretiva: o treinamento começa com o estudante recebendo instruções do educador especial e tem continuidade com auto-sugestão ou auto-hipnose). Pesquisa abrangente sobre hipnose realizada por Barber (1960,1961) e outros mostram que estas técnicas sugestivas podem produzir padrões de EEG alterados vasodilatação e vasoconstrição localizadas influenciando a circulação sanguínea, mudança na temperatura da pele, aceleração e desaceleração cardíacas, aumento e diminuição da glicose no sangue. Outros estudos, como os de Mccord (1995) e Alexandrotrf (1972) mostram que, em crianças, a hipnose parece

ativar mecanismos de auto regulação que, gradualmente filtram novas aprendizagens e discernimentos para a consciência.

Os pais devem ser envolvidos em programas de treinamentos e em relaxamento sugestivo para crianças para assim um melhor e enriquecedor aproveitamento.

Bettelheim explica como o conto de fadas é a matéria-prima na qual a criança pode aprender a ler sua mente na linguagem de imagens visuais e verbais. Desta forma, a vida de fantasia da criança pode ser enfrentada na realidade e os poderes de motivação intrínseca de sua imaginação podem ser colocados a funcionar para dar seguimento ao desenvolvimento. É preferível, no início, contar (ou recontar) contos de fadas ao invés de lê-los, porque isto permite uma maior flexibilidade. Em seguida, os contos de fadas podem ser lidos, relidos, representados e complementados de muitas formas diferentes para melhorar a motivação e o envolvimento.

Alguns contos de fadas mais úteis são relacionados aqui:

° Cinderela

° As roupas do Imperador

° João e o pé de feijão

° Os três porquinhos

° O patinho feio

° O príncipe sapo

° João e Maria

° A Bela e a Fera

Também através da arte dramática, fantoches,

sonhos e escrita criativa, as crianças podem ser motivadas a tomar parte nos processos de leitura e na construção de histórias, e também melhorar a sua auto estima.

APOIO AOS PAIS

Os pais podem representar um papel muito importante na redução das ansiedades das crianças, melhorar seus períodos de atenção, aumentar sua motivação para a leitura e apoiá-las em seu desenvolvimento contínuo de boas habilidades de leitura. Bronfenbrenner (1974) revisou o efeito da família na criança em seu desenvolvimento posterior na vida e cita os primeiros passos de James Coleman, que estudou 600.000 crianças. O pano de fundo familiar é o elemento mais importante na determinação de como a criança se sairá na escola. Particularmente importante é a atitude

positiva do pai em relação à aprendizagem e à presença do uso de livros e outros materiais de leitura em casa.

Muitas instituições educacionais e editoras promoveram a leitura em casa e forneceram aos pais guias e materiais instrucionais (Scholastic Magazine, sem data). Alguns desses programas especiais para pais foram organizados de forma sistemática. Radin (1969) organizou um programa de treinamento doméstico para pais de crianças pré-escolares. Em um ano, as crianças desses pais tiveram um progresso duas vezes maior do que o das crianças

do controle no subteste de prontidão para a leitura do Metropolitan Achievement Test. Envolvimento prematuro do pai em verbalização e tarefas de desenvolvimento cognitivo produziram os maiores progressos. Um outro estudo semelhante por Smith (1968) envolveu 1000 famílias negras de baixa renda em um programa escolar, no qual os pais liam em voz alta para crianças, ouviam as crianças lendo, liam silenciosamente na presença de suas crianças e encorajavam e premiavam pela leitura e descobriu-se que a ajuda de apoio dos pais (não ensino direto) produziu os resultados mais significativos.

Diversos livros populares foram escritos por pais de crianças com inaptidão para a aprendizagem para explicar como outros pais podem ser úteis e dar apoio. Particularmente recomendado é *Can't Read, Can't Write, Can't Talk Too Good Either*, escrito por Louise Clarke, a mãe de um menino hiperativo. Livros deste tipo podem ser usados por profissionais como exemplos para pais e professores em sala de aula.

Educadores especiais devera proporcionar educação aos pais e programas de aconselhamento para permitir aos pais ajudar as suas crianças mais eficazmente.

Para Haim Grünspun na história de crianças hiperativas encontramos, muitas vezes, distúrbios de sono como terror noturno, sono agitado, insônia, sonambulismo, ranger de dentes, dores abdominais no sono e enurese noturna.

Outras vezes encontramos distúrbios da fala e da linguagem como: dislalias e taquilalia.

Distúrbios da motricidade como instabilidade e hipercinesias, são referidos com frequência.

Compete ao especialista, além de medicar, providenciar a correção das atitudes dos adultos que lidam com as crianças.

Muitas das teorias que procuram explicar a existência de uma personalidade hiperativa, se contradizem nas suas finalidades.

Segundo Delay, poderemos agrupa-las em duas classes: personalidade hiperativa como primária inata ou hereditária, e em segundo as que se referem às personalidades como adquiridas ou secundárias.

Para admitirmos que a personalidade primária ou hereditária tenha características particulares com predisposição hiperativa,

deveríamos encontrá-la mais amiudamente nos casos de hiperatividade e nas famílias.

As ideias de Wallon e Piere Clark, que além de descreverem traços típicos destas personalidades com os polos opostos - lentidão-impulsividade incluem como traços fundamentais: egocentrismo, hipersensibilidade, pobreza emocional e rigidez. Estas manifestações não são consequências das crises, aparecem desde a infância e são, ainda, encontrados em familiares de hiperativos.

O conceito de personalidade gliscróide de Minkowska baseia-se nos princípios de Kretschmer, isto é os traços patológicos não seriam mais que uma exageração da personalidade normal. Segundo ela, assim como há tipos psicológicos hereditários e correlação entre cada um, em particular, há uma estrutura corporal específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversas formas de ajudar crianças hiperativas a melhorar sua atenção e motivação para aprender. A primeira delas é compreender a dinâmica da atenção e sua base neuropsicológica. Relaxamento, meditação e auto sugestão podem ser ensinados e podem reduzir níveis de ansiedade em hiperativos. Lições e programas altamente motivadores usando a imaginação da criança, histórias interessantes e atividades de movimento também ajudam a melhorar a atenção sustentada e fazer a criança mais receptiva à instrução.

Os pais são a pedra angular de qualquer programa de educação especial para crianças hiperativas. Com seu envolvimento e apoio na modelagem de comportamento de atenção e através do uso de programas de treinamento doméstico, a criança

pode continuar a fazer progressos significativos na aprendizagem em geral.

A desatenção e a inquietação são características marcantes da hiperatividade, o que faz com que crianças não progridam em diversos setores de desenvolvimento. Com o passar do tratamento, as crianças conseguem se equilibrar melhor, conseguem se expor melhor, melhorando o seu desempenho e tranquilidade.

Este assunto hoje é tratado com seriedade e com muitos recursos, os pais e professores antes da descoberta do distúrbio viam a criança como indisciplinadas e ativas demais, mas “A criança hiperativa não para nem que ela queira. É uma coisa mais forte do que ela” (Ênio Roberto de Andrade, Psicanalista do H.C. em Reportagem à Revista DA HORA AGORA, 15 de agosto de 1999).

São de razões simples aos nossos olhos, mas que podem fazer grande diferença às crianças e assim alívio e tranquilidade, poder compreender com mais facilidade as situações vividas por quem tem ou convive com crianças que possuem este distúrbio.

Indicadores para Pais de Crianças com Problemas de Hiperatividade segundo Robert Valett

1. Dedique seu tempo para ouvir suas crianças o máximo possível (tente realmente receber sua “mensagem”).

2. Amea-as tocando-as, abraçando-as, fazendo-lhes cócegas, lutando com elas (elas precisam de muito contato físico).

3. Procure e encoraje suas forças, interesses e capacidades. Ajude-as a usá-las como compensação por quaisquer limitações ou sorrisos e um tapinha nas costas com a maior

■ Educar FCE

frequência possível.

5. Aceite-as pelo que elas são e por seu potencial humano para crescimento e desenvolvimento. Seja realista em suas expectativas e exigências.

6. Envolver-as em regras e regulamentos estabelecidos, programações e atividades familiares.

7. Diga-lhes quando elas se comportam mal e explique como se sente em relação ao seu comportamento. Faça, então, com que elas proponham outras formas mais aceitáveis de comportamento.

8. Ajude-as a corrigir seus erros e enganos mostrando-lhes ou demonstrando-lhes o que deveriam fazer. Não resmungue!

9. Use força e palmadas apenas quando for absolutamente necessário, em seguida, assegure-se de apresentar imediatamente orientação corretiva.

10. Dê-lhes afazeres razoáveis e responsabilidade

de trabalho familiar regular, sempre que possível.

11. Dê-lhes uma mesada o mais cedo possível e, então, ajude-as a planejar seus gastos dentro dos seus limites.

12. Providencie brinquedos, atividades motoras e oportunidades que irão estimulá-las em seu desenvolvimento.

13. Leia histórias agradáveis para e com elas. Encoraje-as à fazer perguntas, discutir, contar e reler histórias.

14. Reduzir ao máximo aspectos e/ou situações que reduzam sua capacidade de concentração.

15. Não se deixe prender por notas escolares tradicionais! É importante que elas progridam em seu próprio ritmo e sejam recompensadas por fazê-lo.

16. Leve-as a bibliotecas e encoraje-as a selecionar e tirar livros de interesse. Faça com que compartilhem seus livros com você. Providencie

materiais de leitura e livros estimulantes pela casa

17. Ajude-as a desenvolver auto-estima e competir com o seu eu, antes fazê-lo com outras crianças.

18. Insista para que cooperem socialmente, brincando, ajudando e servindo outros na família e na comunidade.

19. Sirva como um modelo para elas, lendo e discutindo materiais de interesse pessoal. Compartilhe com elas parte do material que está lendo ou fazendo.

20. Não hesite em fazer consultas a professores e outros especialistas sempre que sinta ser necessário para obter melhor compreensão do que deve ser feito para ajudar sua criança a aprender.

REFERÊNCIAS

VALETT, E. Robert. Uma abordagem Neuropsicológica para a Educação de criança com graves Desordens. São Paulo. Editora Manole Ltda, 1990

DAVIS, M. John. Psiquiatria Diagnóstica e Tratamento. 2ª Edição. São Paulo. Editora Artes Médicas, 1991

GRÜNSPUN, Haim. Distúrbios Psiquiátricos da Criança. 3ª Edição. Rio de Janeiro. Livraria Atheneu, 1991

JANICK, G. Philip. Psiquiatria Diagnóstico e Tratamento. 2ª Edição. São Paulo. Editora Artes Médicas, 1992

KAPLAN, I. Harold. Manual de Psiquiatria Clínica. Rio Grande D Sul. Editora Medsil. 1992

SADOCK, J. Benjamim. Manual de Psiquiatria Clínica. Rio de Janeiro. Editora Medsil. 1992

DIAMENT, J. Aron Krynsky Sstanislau. Psiquiatria Infantil – Aspectos Terapêuticos. Volume IX. São Paulo. Editora Sarvier, 1995

MORAIS, Manoel Antonio. Distúrbios de Aprendizagem (Uma Abordagem Psicopedagógica. 5ª Edição – Revista e Ampliada. São Paulo. Coleção, 1997

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS